

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

CLAUDE ROUSSEAU

MOTIVATIONS ET PERFORMANCES SCOLAIRES CHEZ
LES ADULTES EN FORMATION GÉNÉRALE

MARS 1982

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Résumé:*

Cette recherche scrute, à partir de la théorie des besoins de Maslow, les motivations des adultes effectuant un retour aux études. Elle explore les relations possibles entre ces motivations et la performance académique. De plus, au cours des analyses, elle utilise le quotient intellectuel et/ou les variables sociologiques à titre de variables contrôles.

L'expérimentation a été réalisée à l'aide d'un instrument projectif développé par Nuttin (1965) au Research Center for Motivation and Time Perspective. Il s'agit d'un questionnaire destiné à recueillir les motivations des candidats adultes, et une méthode de codification appropriée permet de classer chacun des objets motivationnels selon les catégories de Maslow, soit: sécurité, relation avec les autres, estime de soi, réalisation de soi.

Trois hypothèses sont explorées:

- H₁ Les adultes qui retournent aux études le font pour répondre majoritairement à des besoins supérieurs de la hiérarchie de Maslow (estime de soi, réalisation de soi).
- H₂ Les adultes qui échouent ou abandonnent, possèdent des motivations de base (sécurité, relation avec les autres) plus fortes que ceux qui réussissent.
- H₃ Les adultes possédant des besoins de niveau supérieur (estime de soi, réalisation de soi) réussissent davantage.

L'analyse des données recueillies à l'aide du chi carré et d'un coefficient de probabilité a permis de confirmer les deux premières hypothèses. Toutefois, aucune relation n'a été révélée entre le besoin de relation avec les autres et la performance. Ceci amena à discuter de la pertinence de la division des besoins en deux catégories seulement, soit les besoins de base et ceux de niveau supérieur telle qu'établie par Maslow.

La dernière hypothèse s'est vue confirmée partiellement. En effet, la relation entre les besoins de niveau supérieur et la performance académique a été établie seulement pour des groupes spécifiques.

Claude Rousseau

Signature du candidat

Date: 16/03/82

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Jacques Thorneau

Signature du directeur de recherche

Date: 16/03/82

Ron Ambler

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date: 16/03/82

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Personnalité et motivation.....	5
Approches.....	6
Synthèse.....	16
Choix d'une approche.....	20
Recherches faites sur la théorie de Maslow.....	23
Chapitre II - Motivation et performance.....	30
Estime de soi et performance.....	31
Actualisation de soi.....	37
Chapitre III - Opérationnalisation du concept de motivation.....	39
Besoins de Maslow.....	40
Chapitre IV - Définition des instruments nécessaires à la recherche.....	54
Questionnaire de motivation.....	55
Qualités métrologiques.....	61
Importance du système d'interprétation.....	72
Questionnaire sociologique.....	76
Quotient intellectuel.....	78

Chapitre V - Expérimentation.....	82
Déroulement de l'expérimentation.....	83
Présentation des résultats.....	91
Chapitre VI - Discussion.....	117
Pertinence de notre cadre théorique.....	118
Confirmation des hypothèses.....	119
Conclusion.....	123
Appendice A - Questionnaire de motivation.....	126
Appendice B - Profil motivationnel.....	133
Appendice C - Questionnaire d'identification sociale	135
Appendice D - Echelle de statut socio-économique....	139
Appendice E - Loi d'aide sociale.....	144
Remerciements.....	156
Références.....	157

Introduction

Dans notre ère de changements, les adultes s'inscrivent en grand nombre à un ou plusieurs cours de formation soit générale, soit professionnelle. Que ce soit en terme de recyclage, réorientation, perfectionnement ou pour des objectifs culturels ou informatifs, plusieurs motifs peuvent contribuer à ramener les adultes aux études. Comment pourrait-il en être autrement dans un monde où l'atteinte d'objectifs professionnels nécessite des connaissances académiques et techniques de plus en plus avancées?

Ce phénomène peut amener à poser des questions sur la motivation et la performance des adultes qui effectuent un retour aux études.

L'intérêt de cette recherche prend sa source dans le vécu des étudiants adultes impliqués dans l'éducation permanente et ce, en terme de motivation première ainsi que de la stabilité de celle-ci. D'autre part, le quotient intellectuel, de même que des variabbes sociologiques telles que l'âge, le sexe, le milieu social, etc. seront considérés, étant donné leur relation possible avec la performance.

Cette recherche se propose de scruter les motivations présentes chez ces adultes et l'influence possible de ces

motivations sur la performance académique (réussite, échec, abandon).

De plus, elle cherche à mettre en lumière la relation entre chacune de ces motivations et la performance scolaire, et ce, en utilisant le quotient intellectuel et/ou les variables sociologiques comme variables contrôles.

Cette recherche se divise donc en six parties (chapters).

Le premier chapitre va étudier le concept de la motivation à partir de différentes approches psychologiques: analytique, behavioriste, humanistique et psychophysiologique.

Le chapitre 2 sera consacré au recensement des recherches sur la motivation en relation avec la performance.

Le chapitre 3 servira à opérationnaliser chacune des motivations dont il est fait mention dans cette recherche.

Viendra par la suite, le chapitre 4, qui sera consacré à l'expérimentation proprement dite. Celui-ci présentera les instruments utilisés pour l'expérimentation ainsi que le traitement statistique approprié des données recueillies.

Le chapitre 5 présentera le déroulement et les résultats de l'expérimentation, soit le profil motivationnel des

candidats et les relations établies entre ce profil et la performance scolaire.

Dans le dernier chapitre (6), on retrouve une discussion des résultats obtenus pour terminer ainsi que la conclusion de cette recherche.

Chapitre premier

Personnalité et motivation

Approches

Ce chapitre traite de la question de la motivation de l'individu telle que perçue à travers différentes approches. Certaines théories qui tentent d'expliquer les comportements seront examinées, telles que l'approche analytique, behavioriste, humanistique et psychophysiologique.

Approche analytique

Dans l'approche analytique, les motifs et les tendances de l'individu prennent leur source dans les fondements de la personnalité. La provenance de ces pulsions se situe au niveau de l'inconscient, ce qui amène à penser que les motifs conscients, tels qu'ils sont vécus par l'individu sont, par conséquent, plus ou moins faux. Les mobiles conscients d'ordre supérieur, tels que: l'estime de soi et la réalisation de soi, ne seraient rien d'autre que des formes déguisées de la libido qui constituent l'unique forme constructive dans sa conduite.

Selon l'approche freudienne (Freud, 1927, 1951), la motivation naît des conflits qui opposent les pulsions à la possibilité de leur satisfaction, sous réserve toutefois de compatibilité avec les exigences imposées par le monde extérieur.

La conception de la dynamique freudienne peut être représentée par le schéma suivant:



- A) Instinct et pulsion traduisent le but véritable et fondamental de la vie organique et psychique.
- B) Les besoins sont créés par les instincts. Un même instinct peut être à l'origine de plusieurs besoins. Ils sont susceptibles d'être le point de départ d'un acte dont nous pouvons avoir conscience (Collette, 1970, p. 31).

Ce sont ces formations dynamiques qui portent en elles la possibilité d'action. De l'instinct indifférencié à l'acte, il y a une chaîne continue qui va dans le sens de la différenciation.

Freud croyait que le besoin visait à sa propre disparition. Lorsqu'il y avait conflit entre le ça et le sur-moi, la résolution de celui-ci éliminait le besoin.

Suite à Freud, deux principales tendances se développent, soit: l'étude du comportement explicite (Pavlov, Watson, Skinner, Hull) et celui du comportement implicite (Rogers, Maslow). Il serait important de distinguer ces deux aspects.

Le comportement explicite est celui qui est observable (behavior), le second, implicite, se réfère aux réponses qui ne peuvent être directement observées telles que les pensées, les sentiments, les attitudes, etc.

Approche behavioriste

Les behavioristes ont développé une conception de la motivation qui leur est très spécifique. Ce mouvement a pour objet l'étude du comportement, c'est-à-dire des faits observables et non des états subjectifs appréhendés par le sujet lui-même.

Plusieurs auteurs (Hull, 1943; Pavlov, 1927; Skinner, 1954, 1958; Watson, 1925) se sont penchés sur la question en vue d'expliquer ce qui pourrait amener un individu à produire tel ou tel comportement.

Pavlov (1927) expérimenta sur des chiens en laboratoire et en vint à énoncer un principe suivant lequel la condition première et fondamentale d'élaboration d'un réflexe conditionnel est la coïncidence, dans le temps, d'un agent indifférent (cloche), jusqu'alors, avec l'action d'un agent absolu (aliment).

Très vite, ses confrères transformèrent le mot "conditionnel" en "conditionné" parce qu'ils étaient frappés de voir que ces réflexes permettaient d'imposer au chien, de l'extérieur, la conduite qu'on voulait, parce qu'ils le dépouillaient

ainsi de son autonomie.

Ainsi, Pavlov (1927) développe un système de réflexe conditionné (S -- R), expérimentant sur des animaux diverses situations.

Watson (1925) reprend à son compte les principes énoncés par Pavlov; cependant il va plus loin en stipulant que l'homme est aussi soumis à un déterminisme rigoureux. La règle qui en découle est absolue; il n'y a pas de réponse sans stimulus. Pour lui, aucun acte, aucun comportement, y compris les réponses implicites (pensées, émotions) ne sont capables de se générer eux-mêmes. Selon lui, un mécanisme comme la volonté peut être expliqué par le biais des stimuli internes.

Les études qui ont permis l'élaboration de sa théorie s'appuient sur un système méthodologique rigoureux considéré valide à l'époque.

Skinner (1953, 1958) s'appuie sur les travaux de Pavlov et Watson qui lui confirment l'idée qu'il existe une voie permettant de passer de la physiologie à l'étude du comportement humain.

Pour lui, la formule S -- R s'avère trop limitée pour pouvoir expliquer tous les phénomènes comportementaux. Il juge donc nécessaire d'introduire, dans l'explication psychologique,

de nouvelles variables. Il est important de souligner que celles-ci ne font aucunement appel aux états de conscience. Toutefois, comme le souligne Richelle (1977), le renoncement aux valeurs intrinsèques de l'individu tel que présente Watson, n'en constitue pas pour autant une négation.

Skinner en arrive donc à identifier une force de l'organisme qui, suite au stimulus, amène la personne à donner une réponse.

Etant donné la difficulté à parler en terme de besoins (needs) ou de désirs (wants), il trouve un certain avantage en utilisant le terme "drive". Selon Skinner, le "drive" n'est ni un processus mental ou physique, mais se révèle une façon appropriée de se référer aux effets de privation et de satisfaction pouvant ainsi s'accommoder de la théorie de réduction du besoin, sans toutefois préciser le besoin auquel il pourrait répondre.

Il élude donc le problème de la motivation et propose de se dispenser, du moins provisoirement, d'un inventaire de besoins et de procéder à une identification des renforcements. Il définit ces derniers comme des événements qui, survenant après une conduite donnée, augmentent la probabilité d'apparition de cette dernière. Il redéfinit la formule behaviorale ainsi: stimulus -- organismes -- réponses. Il explique que le stimulus traverse l'organisme pour laisser émerger

une réponse. L'analyse behaviorale prend en considération, ici, seulement le stimulus d'entrée et la réponse de sortie de l'organisme. L'organisme joue ici un rôle indéterminé contenant le "drive" et les connections neurophysiologiques impliqués dans la réponse, sans y avoir un rôle clairement défini.

Une utilisation intéressante des théories de Skinner (1954, 1958) se retrouve dans l'enseignement programmé. Cherchant une solution en vue d'améliorer les méthodes pédagogiques, il mit au point des "machines à enseigner" qui constituèrent la base de l'enseignement programmé tel qu'il est connu aujourd'hui.

On retrouve dans ce style de programme, les aspects purement behavioristes tels qu'une gradation lente des difficultés pour éviter les échecs, un renforcement immédiat après la réponse appropriée, etc.

Hull (1943) élabore les variables introduites par Skinner et met en lumière des variables intermédiaires. Ces variables intermédiaires ne se prêtant pas à une observation directe, Hull recourt à des procédures hypothético-déductives.

Non seulement il explique et vérifie ce qui se passe entre la variable d'entrée (stimulus) et la variable de sortie (réponse), mais il identifie aussi les variables qui interviennent (attrait, habitude, motivation, potentiel de réaction).

entre ce qui provoque le comportement (S) et le but visé (R). Il va de soi que ces variables prennent leur source dans des faits observables.

L'essence même de sa théorie peut être exprimée d'une façon très simplifiée par l'équation suivante: le comportement ou la performance est égal à l'apprentissage (force de l'habitude) multiplié par la motivation (Hull, 1943).

Hull (1943) reconnaît l'existence d'un besoin, actuel ou potentiel et celui-ci précède habituellement et accompagne l'action de l'organisme. Plusieurs auteurs soutiennent que le besoin motive. A cause de ces caractéristiques motivationnelles des besoins, ceux-ci sont perçus comme produisant les motivations (drive) primaires animales. De plus, il soutient que l'intensité du besoin (drive) détermine, dans une large mesure, la vigueur et la persistance de l'activité en question.

Approche humanistique

La troisième approche se base sur des concepts intériorisés ou filtrés à travers la personnalité de chaque individu. La philosophie humanistique conçoit que la structure de l'organisme est constituée de plusieurs parties distinctes, mais articulées dans une unité. Celle-ci se bâtit par l'émergence d'une figure sur un fond qui représente l'activité principale de l'organisme à différents moments.

Kohler (1964) réproouve la formule stimulus-réponses et la dit, en réalité, parfaitement trompeuse. Pour lui, elle n'est acceptable que dans la mesure seulement où les behavioristes emploient le terme "stimulus" de façon inconsistante. Au sens strict du terme, ce n'est pas, en général, un stimulus qui provoque la réponse, mais l'organisme complet qui tend à répondre immédiatement à des millions de stimuli. Le système nerveux répond à une situation d'abord par des événements sensoriels, de caractère dynamique, qui lui sont particuliers en tant que système; il répond donc, par l'organisation et ensuite par un comportement qui dépend des résultats de l'organisation.

Rogers (1964, 1968) et Maslow (1943) optent pour une théorie centrée sur le senti, le vécu total où, selon la terminologie "organismique" en relation avec l'individu en tant que totalité psychophysique interagissant avec son environnement. Pour eux, l'appréciation subjective qu'a un individu est plus digne de confiance que son intellect. Le savoir abstrait prend donc sa source dans l'expérience personnelle sentie et vécue par chaque personne.

Maslow (1943) réussit à développer une théorie de motivation simple et compréhensible. Il concentre ses efforts sur la compréhension des besoins qui sous-tendent la motivation.

Il élabore sa théorie en la basant sur l'émergence des besoins exprimés de la naissance à la période adulte. Pour lui, toute motivation se base sur des besoins ressentis.

A partir de cette démarche, il énumère une hiérarchie spécifique qui tend, suivant ses dires, à se maintenir avec beaucoup de rigidité.

McClelland (1965), dans ses recherches, reprend cette démarche, explore trois principaux besoins pouvant motiver. Ceux-ci sont les besoins d'accomplissement, de pouvoir et d'affiliation.

Plus près de nous, Herzberg (1968) reprend cette même théorie d'une façon plus explicite et mieux adaptée au monde du travail. Il l'interprète en fonction de facteurs de satisfaction et d'insatisfaction. Il distingue deux types de besoins chez l'homme, soit ceux qui relèvent de notre nature animale et ceux rattachés à la nature humaine. On peut classer parmi les premiers ceux-ci: les besoins de survivance, de sécurité et d'appartenance tels que décrits par Maslow. Ce type de besoin se rattache à l'insatisfaction et joue d'abord un rôle de sécurité. Nuttin (1965) les appelle besoins persistants, car même s'ils sont comblés, ils restent présents et réapparaissent régulièrement. L'autre catégorie permet un véritable épanouissement de la personne. Ce sont: le besoin de

considération et de réalisation.

Herzberg (1968) souligne une différence essentielle entre ces deux classes de motivation. Les besoins du premier type, s'ils sont comblés, permettent d'éviter l'insatisfaction mais sans provoquer de motivation. Maslow (1943) parle de besoins de base qui font suite à un manque à combler. Quant à ceux du deuxième type, ils sont essentiels pour que la personne soit motivée; ainsi le travail doit permettre à l'homme de répondre à des besoins de dépassement (considération, réalisation). A partir de ce moment, la motivation provient de la tâche à exécuter et devient intrinsèque. Maslow parle de besoin d'évolution.

Approche psycho-physiologique (moi-monde)

Une dernière approche tente de concilier les approches précédentes. Il s'agit de l'approche psycho-physiologique de Nuttin (1971).

Nuttin (1971), dans sa théorie "moi-monde", reconnaît à la fois la valeur d'une vie psychique personnalisée et l'importance des éléments extérieurs (comportementale).

Pour lui, la personnalité et le monde sont deux réalités qui se compénètrent, forment une structure globale dont certaines relations fonctionnelles paraissent essentielles au

bon fonctionnement de la personnalité.

Ces deux structures constituent un processus comportemental, c'est-à-dire une structure bipolaire dans laquelle la personnalité et le monde coexistent comme résultantes et potentialités actives d'interaction.

Il en arrive donc à une définition relationnelle des besoins: un besoin, considéré au niveau psychique ou comportemental, consiste en certains types de relation de l'organisme ou de la personnalité avec le milieu.

Nuttin (1971) perçoit donc l'organisme dans sa totalité psycho-physiologique situé dans son monde et recherchant certaines formes de relations comportementales avec ce monde.

Synthèse

Sans être exhaustives, ces théories de personnalité permettent de comprendre le comportement de la personne.

L'approche analytique révèle que les motifs des individus résident dans leur inconscient et, même si ceux-ci peuvent sembler conscients et d'ordre supérieur (estime de soi, réalisation de soi), ils ne sont en fait qu'une forme déguisée de pulsions inconscientes. La motivation, telle que perçue dans cette approche, provient des conflits entre les pulsions

inconscientes et la possibilité de les satisfaire tout en tenant compte des exigences du monde extérieur.

L'approche behaviorale se centre sur le comportement observable de la personne. Elle reconnaît l'existence d'une force qui, suite au stimulus, pousse la personne à donner la réponse. Plutôt que de parler en terme de motivation, elle utilise le concept de "drive" et le définit comme une façon appropriée de se référer aux effets de privation et de satisfaction lui permettant ainsi de référer à la théorie de réduction des besoins. Elle réussit donc à tenir compte d'un certain besoin sans toutefois avoir à définir une théorie des besoins, de la motivation ou même la nature de ceux-ci.

L'approche humanistique se base sur des concepts interiorisés ou filtrés à travers la personnalité de l'individu. Elle conçoit la structure de l'organisme comme étant composée de plusieurs parties distinctes mais articulées dans un tout. La motivation est perçue comme la force qui découle des besoins vécus et ressentis par l'individu.

L'approche psychophysiologique réussit à concilier plus ou moins les précédentes, en reconnaissant à la fois la valeur d'une vie psychique personnalisée (humaniste, freudienne) et l'importance des éléments extérieurs (behaviorale). Elle en arrive à une définition relationnelle des besoins: un

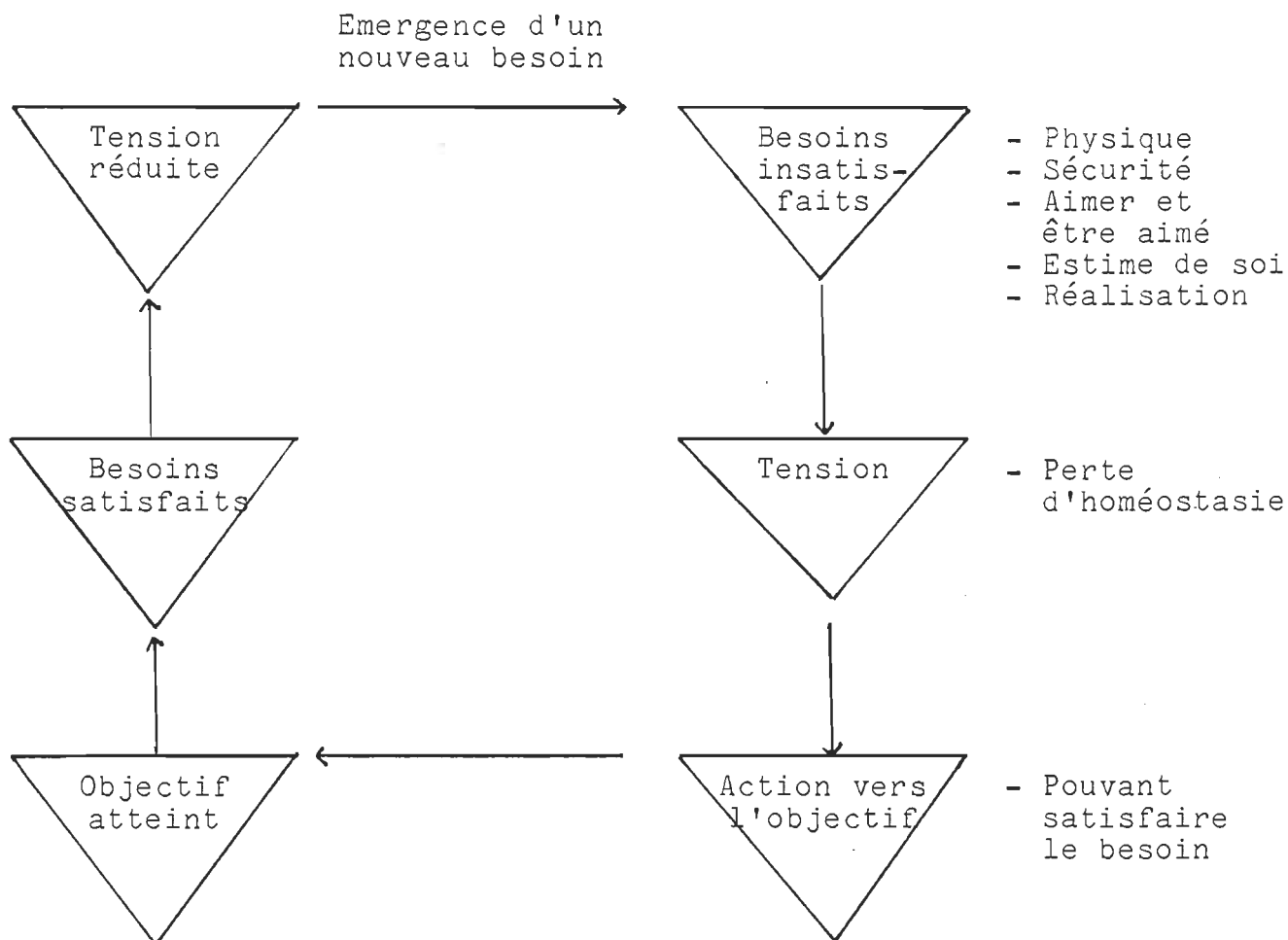
besoin, considéré au niveau psychique ou comportemental, consiste en certains types de relation de l'organisme ou de la personnalité avec son milieu.

Quelle que soit l'approche utilisée, la théorie de réduction des tensions est acceptée. Les hommes ont tous des besoins qu'ils tentent de satisfaire, chacun de ceux-ci non-satisfait va créer un état de tension, donc rupture de l'homéostasie qui pousse l'individu à poser des gestes concrets en vue d'atteindre un certain objectif qui satisfait le besoin, diminue la tension et ramène l'individu à son point de départ. Ce processus n'a ni commencement ni fin.

Le processus fondamental de la motivation pourrait être décrit dans le schéma suivant.

Tableau 1

Processus fondamental de la motivation
(Théorie de la réduction de la tension)



Ici, ce processus est interprété en fonction de la théorie des besoins de Maslow, celle-ci servant de cadre conceptuel à cette recherche.

Chacun des auteurs a sa définition propre de la motivation et utilise les termes qui lui conviennent, selon sa tendance théorique (analytique, behavioriste, holistique, psychophysiologique). Ces termes traduisent plus ou moins adéquatement leur pensée. En voici quelques exemples: tendance (drive), pulsion (urge), besoin (need), désir (desire), pression (press), etc.

Fraisse (1963) souligne l'ambiguïté de la terminologie en mettant en évidence le fait que ces termes traduisent tous des éléments essentiels de la motivation humaine. A ce chapitre, Klineberg conclut en ces termes:

Ces expressions sont utilisées de manière interchangeable pour se référer au moteur même de l'action, aux conduites dynamiques relevant de l'organisme, du milieu ou des deux à la fois, qui nous poussent à atteindre un but (1957, p. 148).

En résumé, quels que soient l'approche et les termes utilisés, chacun des auteurs reconnaît la présence d'un facteur dynamique poussant l'individu à donner une réponse ou atteindre un objectif.

Choix d'une approche

Il n'est pas dans notre intention d'entrer dans le dilemme de comparer la qualité et/ou l'apport de chacune de ces théories à l'explication du comportement. Toutefois, une

approche doit être sélectionnée pour le cadre conceptuel de notre recherche.

La théorie analytique, telle que conçue par Freud (1927, 1951), percevait le besoin comme visant à sa propre disparition. Lorsqu'il y avait un conflit entre un besoin et la satisfaction de celui-ci, la résolution éliminait le besoin et il en résultait un état de non-besoin.

La théorie behaviorale (stimuli-réponse) met l'accent principalement sur les comportements observables, proposant des objets extérieurs comme but à atteindre (S) faim, (R) nourriture, etc... De plus, des chercheurs (Hull, 1943; Skinner, 1953; Watson, 1925) se sont penchés principalement sur les réactions physiologiques des individus. Ils ont ainsi évité le problème de travailler avec des concepts abstraits sans toutefois les nier.

L'approche humanistique, avec Maslow (1943), va plus loin que la motivation consécutive à un manque à combler (behavioriste) et tient compte du besoin de croissance qui permet au sujet d'acquérir une nouvelle personnalité mieux adaptée.

De plus, le comportement de ceux qui se sont engagés dans cette réalisation d'eux-mêmes n'est pas appris mais inventé, libéré plutôt qu'acquis, exprimé plutôt que copié.

La théorie humanistique de Maslow (1954) soutient donc que les motivations se basent sur des besoins intrinsèques plus larges et classifie ceux-ci selon une hiérarchie précise qui a évolué en une typologie à deux catégories spécifiques, soit les besoins de base et ceux de niveau supérieur. Celle-ci se retrouve maintenant sous la forme suivante:

- 1) Besoins de base faisant suite à un manque à combler
 - a) Besoins physiologiques
 - b) Besoins de sécurité
 - c) Besoins d'aimer et d'être aimé
- 2) Besoins supérieurs qui se rattachent à des besoins de croissance
 - a) Estime de soi
 - b) Actualisation

Cette théorie enrichie par McClelland (1965), Herzberg (1968) et Nuttin (1971) nous servira donc de cadre conceptuel pour l'étude de la motivation.

L'approche psychophysiologique permet de saisir la relation entre la motivation et l'entourage. Cependant, celle-ci ne donne pas une description de la motivation à la source acceptant d'emblée les théories humanistique et behaviorale comme données de base.

Recherches faites sur la théorie de Maslow

Lors de sa conception, la théorie de Maslow (1943) a reçu un accueil enthousiaste et ce, principalement à cause de la logique apparente et de sa capacité à structurer et à simplifier un domaine extrêmement complexe, celui des besoins de l'être humain.

Cette théorie se base sur des observations regroupées à partir de faits cliniques. Elle n'a été soumise à des vérifications empiriques que vers les années '60.

Quoique très riche sur le plan théorique, la théorie de Maslow présente certaines lacunes lorsqu'on veut la rendre opérationnelle. En réalité, les objets qui satisferont les besoins ont souvent des valeurs symboliques et peuvent être perçus d'une multitude de façons.

Certains auteurs (Cofer & Appley, 1964; Vroom, 1964, etc.) ont fait ressortir la différence entre la popularité de la théorie et le manque de support clair et consistant basés sur des recherches. Toutefois, malgré ce manque d'évidence, des recherches ont été réalisées sur la base de la classification des besoins de Maslow dans leurs travaux (Lawler, 1976, dans son modèle sur l'importance de la paye).

Diverses recherches éprouvèrent la classification des besoins de Maslow. Toutefois, l'échantillonnage de ces études fut composé de groupes très variés (professionnels, non-professionnels, étudiants, hommes et femmes). De plus, les échelles de mesure varient.

Quatre de ces études utilisèrent le questionnaire de satisfaction des besoins de Porter (1962) et quatre autres, trois différents questionnaires. La majorité de ces instruments démontre des faiblesses et une faible corrélation entre des items supposés mesurer les mêmes concepts.

Deux études fournirent un support partiel (Beer, 1966; Huizinza, 1970), mais avec des interprétations différentes des besoins de Maslow. Huizinza assumait que ces besoins s'entrecroisaient, tandis que, pour Beer, chaque besoin était pris comme facteur indépendant.

Une étude de Hall et Nougaim (1968) ne parvint pas à des rapports concluants face à cette théorie.

McClelland (1965) a comparé sur divers points des personnes ayant un besoin élevé d'accomplissement. Une des caractéristiques qui en ressort est le rendement supérieur dans une tâche qui représente un défi ou une chance de dépassement. Cependant, il souligne qu'il n'existe aucune différence de

performance lorsqu'il s'agit d'une tâche routinière et sans difficulté.

Herzberg (1968) reprend la théorie de Maslow et l'adapte au marché du travail. Cependant, il aborde le sujet avec une méthode différente soit des facteurs pouvant causer la satisfaction ou l'insatisfaction au travail.

Pour lui, deux types de besoins de l'homme sont en cause. Le premier groupe peut être attribué à la nature animale de l'homme comme l'instinct inné d'éviter la douleur causée par le milieu et tous les instincts acquis qui se greffent aux besoins biologiques, par exemple, gagner de l'argent. L'autre type de besoins se rattache à une caractéristique spécifiquement humaine, soit le besoin de se réaliser et l'actualisation de soi.

Les stimuli pour les besoins de dépassement sont en fait des tâches qui permettent une croissance. Au contraire, les stimuli qui conduisent à éviter la douleur se trouvent dans les conditions extérieures du travail.

Les facteurs de dépassement ou moteurs intrinsèques au travail sont: la réalisation, la considération, le travail lui-même, la responsabilité, la croissance ou l'avancement. Les facteurs de conditionnement, ceux qui font éviter

l'insatisfaction, sont extrinsèques, soit: la politique de la compagnie, la surveillance, les conditions de travail, etc. A partir d'un échantillon de 1,685 employés, Herzberg a compilé des résultats sur les facteurs causant la satisfaction ou l'insatisfaction dans le travail (voir tableau 2, p. 27).

Ces résultats indiquent que les facteurs de dépassement sont la principale cause de satisfaction et que les facteurs de conditionnement se rattachent principalement au déplaisir trouvé dans le travail.

Suite à cette revue de littérature, nous ne pouvons nier la grande possibilité de relation entre la motivation et la performance, soit au niveau académique ou sur le marché du travail.

Ceci soulève des interrogations sur la relation qui peut exister entre chacune des motivations tel que décrit dans la théorie de Maslow et la performance académique.

Cette recherche met l'accent sur trois points spécifiques:

- a) Les motivations présentes chez les adultes qui effectuent un retour aux études.
- b) Le lien entre les motivations de base et la performance académique.

Tableau 2

Facteurs ayant un effet sur les attitudes
envers le travail; basé sur 12 enquêtes

Facteurs caractéristiques de 1844 événements conduisant
à un extrême mécontentement dans le travail.

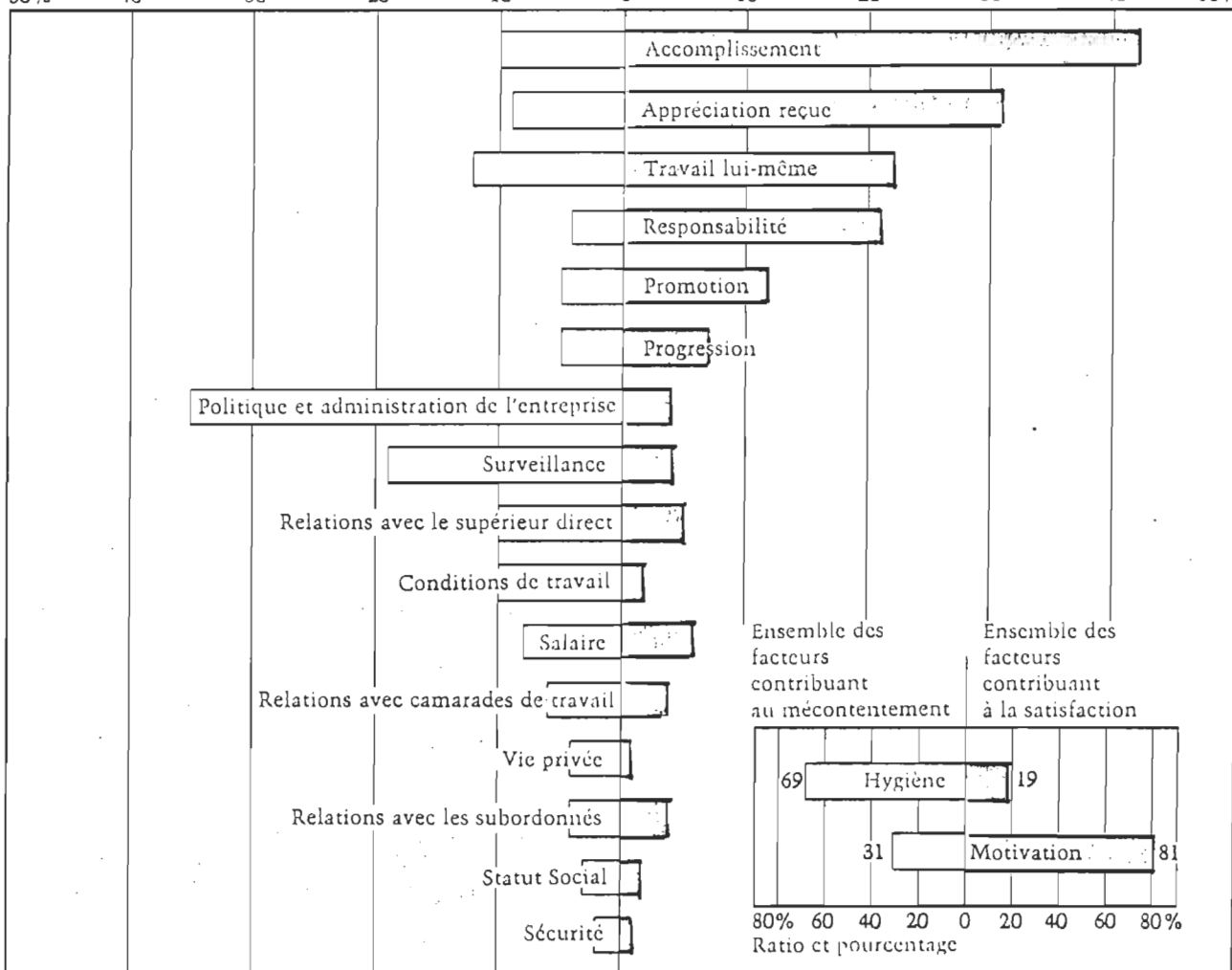
Fréquences en pourcentage.

50% 40 30 20 10 0

Facteurs caractéristiques de 1753 événements conduisant
à une extrême satisfaction dans le travail.

Fréquences en pourcentage.

10 20 30 40 50%



(Herzberg, 1968)

- c) Les motivations du niveau supérieur (estime de soi et réalisation) en tant que prédicteurs de réussite scolaire.

De plus, comme a pu le révéler la revue de littérature, il y a pénurie de ce genre de recherche auprès de la clientèle étudiante adulte. De plus, aucune étude traitant des motivations telles que présentées par Maslow en relation avec la performance académique, n'a été trouvée.

Ce qui amène à explorer la présence et l'effet de ces diverses motivations sur la performance du candidat adulte, en tenant compte des relations possibles entre certaines variables sociologiques et le quotient intellectuel.

Les hypothèses suivantes semblent donc pertinentes à la recherche:

- H₁ Les adultes qui retournent aux études, le font pour répondre majoritairement à des besoins supérieurs (estime de soi, actualisation).
- H₂ Les adultes qui échouent ou abandonnent, possèdent des motivations de base (sécurité économique à court et à long terme, relation avec les autres) plus fortes que ceux qui réussissent.

H₃ Les adultes possédant des besoins de niveau supérieur (estime de soi, réalisation de soi) réussissent davantage.

Bien que pour certains auteurs les hypothèses 2 et 3 peuvent sembler être des corollaires, pour les besoins de notre recherche, chacune sera considérée séparément.

Chapitre II

Motivation et performance

La deuxième dimension de cette recherche consiste à examiner le lien entre les diverses motivations et la performance académique.

Lors d'un retour sur les recherches effectuées jusqu'à aujourd'hui sur la motivation et la performance, nous prenons conscience du fait que très peu de recherches furent réalisées en rapport avec les besoins tels qu'exprimés par Maslow, et ce, en fonction de la performance scolaire. La majorité de celles qui furent réalisées sont axées sur la hiérarchie des besoins.

Toutefois, le présent chapitre dévoile que plusieurs auteurs se sont arrêtés sur des concepts similaires, et ce, en fonction de la performance académique des candidats. Ces recherches pourront donner un aperçu des principaux résultats obtenus.

La majorité des études sur lesquelles les chercheurs se sont penchés se situent au niveau de l'estime de soi et des études sur l'actualisation de soi complètent le tour d'horizon des expériences réalisées.

Estime de soi et performance

Des études menées auprès d'étudiants, avec l'utilisation de tests non standardisés, ont mené aux résultats suivants:

Kassarjian (1963) obtient des résultats qui indiquèrent une forte corrélation entre l'estime de soi et le succès académique.

Bennett (1964) et Coopersmith (1967) suggèrent qu'il y a aussi une relation entre le concept de soi et l'intelligence telle que mesurée par les tests d'intelligence.

Wyer (1965) ainsi que Crone, Stephen et Kelly (voir Know and Sjogren, 1966) firent état d'une relation positive entre l'estime de soi, l'acceptation de soi et la réalisation intellectuelle. Wyer découvrit que les parents des étudiants ayant un rendement académique déficient, les acceptent plus difficilement et se perçoivent eux-mêmes comme ayant peu de valeur personnelle.

Chaplin (voir Know et Sjogren, 1966) suggère une hypothèse selon laquelle les enfants qui possèdent des concepts de soi positifs démontrent une meilleure réalisation académique.

Par contre, Campbell (1966) trouva une relation négative entre le concept de soi et la réalisation académique.

La majorité des études indiquent une relation positive entre l'estime de soi et la performance académique. Des études utilisant cette fois-ci des instruments de mesure

standardisés de l'estime de soi ont donné les résultats suivants:

Deux études de Watley (1965) entrent en conflit l'une avec l'autre. Dans la première, utilisant le Zimmerman Temperament Survey, il découvre que les étudiants qui réussissaient dans les classes élevées étaient généralement mieux adaptés que ceux dont la performance académique était plus basse.

Dans la seconde étude, où il utilisa le Minnesota Multiphasic Psychological Inventory (MMPI) comme mesure de personnalité, il s'aperçut que, dans le groupe masculin (étudiants débutant en ingénierie), ceux qui obtinrent de meilleurs gains semblèrent être les moins confiants et les plus réservés. Ces dernières années pourraient, néanmoins, s'expliquer comme étant un facteur spécifique du groupe particulier d'étudiants que l'on retrouve dans cette étude.

Berger (1967) suggère que la prédiction de la performance peut être faite plus promptement en se basant sur une donnée non-intellectuelle, soit: le degré d'estime de soi. Ces conclusions proviennent de l'étude qu'il mena où il utilisa les profils du MMPI. Les résultats se formulèrent ainsi: les étudiants possédant un bon contrôle de soi, timides, sensibles et dépendants face à l'autorité, auraient probablement une performance plus proportionnée à leurs capacités que les étudiants indépendants et énergiques. Selon lui, il semble plus difficile

de prédire les gains des étudiants rebelles, non conformistes et détachés.

Safer et Weitzman (voir Know and Sjögren, 1966) contredisent ces résultats lors d'une étude conduite auprès d'étudiants dans une université américaine, tout comme celle de Campbell (1966).

Toutefois, ces auteurs utilisèrent des mesures de personnalité non-standardisées.

Des études cliniques ont été réalisées en vue d'améliorer l'estime de soi chez des étudiants. Lichter (1966) indiqua que le travail de groupe et les consultations individuelles étaient des méthodes efficaces pour augmenter l'estime de soi correspondant à une amélioration de rang. Néanmoins, bien qu'il trouva que le concept de soi ne changea pas de façon significative dans une thérapie à court terme, un plus grand pourcentage d'étudiants qui reçurent une consultation, comparés à ceux qui n'en reçurent pas, améliorèrent leur rendement scolaire et furent exempts de probation académique.

Puisqu'il a été établi, dans plusieurs recherches, que le concept de soi est positivement relié à la performance académique, le travail de Kaufman (1962) peut jeter une lumière sur ce processus. Celui-ci, utilisant le modèle de l'estime de soi de Vroom (1964), postule que les effets motivationnels

émergent de l'incompatibilité entre le vécu actuel et les événements futurs, entre les désirs actuels et les buts visés dans le futur.

Freer (1961, 1962) ne parvint pas à établir une forte relation entre l'estime de soi et la performance des étudiants. Néanmoins, il conclut que l'estime de soi chez les étudiants qui réussissaient, était plus stable que pour ceux qui échouaient.

Napps, Klell, Bayne (1972) vérifièrent la relation entre l'estime de soi et la performance en mathématiques. L'échantillonnage se composait de femmes ayant 18 ans et plus. Les auteurs concluent que le concept de soi était effectivement un prédicteur de gain net en arithmétique. Les étudiants adultes possédant un concept de soi plus faible, obtinrent un gain net supérieur en arithmétique que ceux possédant une forte opinion d'eux-mêmes.

Cavano (1973) traita la question du concept de soi et de la performance. Il choisit comme instrument le Tennessee Self Concept Scale. Avec une population de 93 étudiants, il vérifia l'hypothèse d'une relation entre ces deux variables. Les données ne parvinrent pas à mettre en lumière une relation significative.

En résumé, on découvre que:

1) La majorité des études: Caplin (1966), Bennett (1964), Coopersmith (1967), conduites à l'école et utilisant des auto-cotations ou des mesures non standardisées de l'estime de soi, ont mené à des résultats qui supportent l'hypothèse d'une relation positive entre le concept de soi et la performance. Il est une autre étude (Campbell, 1966) qui obtint une relation négative ou une absence de relation (Stillwell, 1966) entre ces deux variables.

2) Les études utilisant des mesures de l'estime de soi: Kassarian (1963) et Freer (1961, 1962) sont basées sur des données provenant des étudiants eux-mêmes, indiquent une relation positive entre l'estime de soi et le succès académique. Seulement deux études trouvèrent une relation négative entre l'estime de soi et la performance (Safer et Weitzman, 1966; Napps, Klell, Bayne, 1972).

3) Les études utilisant des mesures de tests (Wyer, 1965, Watley, 1965, Mason et Blood, 1966) standardisés de l'estime de soi, indiquent aussi une relation positive entre l'estime de soi et la réalisation académique. Cependant, deux études menèrent à une relation négative entre le concept de soi et la performance (Watley, 1965; Berger, 1967) et une dernière (Cavano, 1973) ne parvint pas à faire ressortir une relation significative.

Actualisation de soi

Les études sur l'actualisation de soi sont beaucoup moins nombreuses. Il faut aussi garder en tête la hiérarchie de Maslow qui souligne que très peu de personnes (10% environ), en arrivent à une motivation faisant suite à un besoin de cette nature.

Leib et Snyder (1967), en se basant sur les différences entre les sujets centrés sur la réussite (achievers) et les autres (non-achievers), tel que défini par Maslow, expérimentèrent l'effet que pouvait avoir sur chacun de ces groupes, le travail de groupe.

Les résultats recueillis lors du pré-test et du post-test, démontrèrent que les deux groupes s'étaient significativement améliorés. De plus, ils ne remarquèrent aucune différence marquée dans les interactions pendant l'expérience.

Checkon (1973) explora l'hypothèse selon laquelle une combinaison de variables intellectuelles et non-intellectuelles, incluant l'actualisation de soi, l'âge, les habiletés intellectuelles, l'importance de la tâche, pouvaient prédire de façon très précise la performance académique.

Les résultats de cette étude indiquèrent que l'importance de la tâche se révèle être une variable pertinente et que

l'actualisation de soi, telle que mesurée par le P.O.I. (Personal Orientation Inventory) peut être utilisée pour prédire les résultats.

Roesch (1975) utilisa le C.L.O.I. (Newlan's Comparative Outlook Inventory) un instrument développé pour mesurer l'actualisation de soi. La clientèle auprès de laquelle il travailla se composait d'étudiants sourds se situant entre 14 et 20 ans. Les résultats révélèrent une relation significative entre l'actualisation de soi et les acquisitions scolaires: lecture, langage et sciences.

McKissick (1976) réalisa une étude dont l'objet consistait à étudier la relation entre la réalisation de soi telle que mesurée par le Personal Orientation Inventory (P.O.I.) et l'habileté académique évaluée par le test d'aptitudes scolaires.

Elle en vint à la conclusion que le facteur de réalisation de soi peut être perçu comme un des meilleurs prédicteurs de performance après avoir considéré les capacités académiques.

En résumé, toutes les recherches (Leib et Snyder, 1967; Roesch, 1975; McKissick, 1976, Checkon, 1973) sur l'actualisation de soi en relation avec la performance, en arrivent à la conclusion d'une relation significative entre ces deux variables.

Chapitre III

Opérationnalisation du concept de motivation

Tel que défini précédemment (p. 22), Maslow divise les besoins en cinq grandes catégories qui se situent dans un ordre hiérarchique. Ceux-ci, par la suite, se regroupent en deux niveaux, soit les besoins de base et ceux de niveau supérieur. On les retrouve donc sous la forme suivante:

1. Besoins de base faisant suite à un manque à combler:
 - a) Besoins physiologiques
 - b) Besoins de sécurité
 - c) Besoins d'aimer et d'être aimé.
2. Besoins supérieurs qui se rattachent à des besoins de croissance:
 - a) Estime de soi
 - b) Réalisation de soi.

Besoins physiologiques

En tout premier lieu, Maslow présente les besoins purement physiologiques en se référant à l'homéostasie du corps. Ceux-ci peuvent s'exprimer à travers des fonctions biologiques ou chimiques telles que l'obligation de boire, de

manger, de dormir et d'exercer sa sexualité, etc. La spécificité de ces besoins varie d'un individu à l'autre.

Ces besoins, lorsqu'ils sont insatisfaits, dominent l'organisme, monopolisant toutes les énergies et les organisant avec un maximum d'efficacité.

Les besoins physiologiques, tels que perçus aujourd'hui, n'ont plus la même connotation qu'aux années 1940. D'ailleurs, Porter (1962), Alderfer (1969), Rhinehart (1969), dans leurs questionnaires, ont exclu ces besoins.

Collette (1970) affirme que la culture connaît encore l'emploi de motivation physiologique comme stimulant éducatif. Toutefois, on répugne de plus en plus à y recourir. Ces motivations physiologiques ne constituent plus qu'un intermédiaire, un moyen pour obliger l'individu et accepter d'autres motivations qui ont une origine sociale et éducative.

Ces motivations physiologiques subissent d'ailleurs fortement l'influence du milieu culturel et des comportements qui en découlent.

Bien que Maslow affirme que ce besoin physiologique prime et est universel, il faut se resituer dans un contexte canadien et spécifiquement québécois où la loi de l'assurance-

chômage (Canada), ou la loi de l'aide sociale (Québec), sanctionnée le 13 décembre 1969, garantit un certain revenu pour pourvoir aux besoins ordinaires, soit la nourriture, le vêtement, les nécessités domestiques et personnelles ainsi que les frais afférents à l'habitation d'une maison ou d'un logement. De plus, ces besoins se doivent d'être comblés dans le temps présent ou dans un futur relativement court.

Maslow émet l'idée selon laquelle la privation d'un de ces besoins prédominants mène à la domination de celui-ci sur la personnalité. Il est donc utopique de penser qu'une personne ayant des besoins exclusivement physiologiques prédominants, non satisfaits, puisse être capable d'un comportement scolaire, celui-ci ne réduisant pas la tension régnant dans l'organisme et toute l'énergie de l'individu y étant concentrée.

Ceci amène donc à exclure ce besoin comme étant la base d'un apprentissage scolaire.

Sécurité

Selon Maslow (1954), lorsque les besoins physiologiques sont satisfaits, surgissent les besoins de sécurité: stabilité, dépendance, protection, liberté face à la crainte et à l'anxiété.

L'organisme réagit de la même façon que pour les besoins physiologiques, mais les moyens employés sont moins radicaux. De plus, cette satisfaction peut intervenir dans le temps présent ou dans un futur relatif, selon l'impératif de ces besoins. Maslow (1954), dans son volume Motivation and personality, les définit en ces termes:

- Une place où absolument rien de négatif ne peut lui arriver
- De la protection
- De la réassurance
- Une routine, un rythme ou une cédule ininterrompue
- Un monde prévisible
- Quelque chose sur quoi on peut compter non seulement pour le présent, mais aussi dans un futur éloigné
- Un endroit où les choses inattendues et désorganisées n'arrivent pas
- Une bonne société qui fonctionne rondement et paisiblement
- Un travail plaisant et avec une bonne sécurité
- Un compte d'épargne
- Une assurance
- Une préférence pour les choses familières plutôt qu'inusuelles
- De la paix

Porter (1961), dans son questionnaire de motivation, définit le besoin de sécurité comme le sentiment (feeling) d'être dans une position sécuritaire.

Larouche et Belzile (1974), suite à une recherche auprès d'informateurs et d'auteurs, reconnaissent l'importance de la sécurité pour les familles à faible revenu et, plus particulièrement, de la sécurité économique.

De façon générale, Tremblay et Fortin (1964), dans leurs études au Québec, ont constaté que ce sentiment de sécurité est même une des préoccupations majeures de toutes les familles salariées.

La sécurité peut se définir comme l'état dans lequel un individu est capable de faire face aux exigences normales de son environnement physique et social. De plus, il doit aussi se sentir protégé contre les imprévus pouvant survenir et étant considérés comme inopportuns.

Loin de nier le besoin de sécurité émotionnelle, nous ne retiendrons, pour fins de cette recherche, qu'une seule forme de sécurité, mais la principale selon les auteurs précités, soit la sécurité économique.

Pour conserver l'esprit même de Maslow qui parle des possibilités de satisfaction de ce besoin dans le présent et

dans un futur éloigné, nous dissociions la sécurité à court terme et à long terme.

Pour la présente recherche, on pourrait résumer la sécurité économique à court terme comme la possibilité de disposer d'un montant d'argent suffisant pour effectuer les dépenses quotidiennes. La sécurité à long terme peut s'exprimer par l'acquisition d'une formation ou profession menant à un travail où la personne jouirait d'une situation lui offrant une stabilité relative. Un autre aspect important de la sécurité à long terme se retrouve dans la possibilité de faire face aux imprévus.

Relations avec les autres

Maslow définit ce besoin comme les possibilités de donner et de recevoir de l'affection, de l'amitié, de l'amour; avoir des contacts intimes et enrichissants avec des amis, un conjoint, des parents; faire partie intégrante de groupes où on se sent bien accueilli, dans un club, une équipe, avec des collègues de travail.

Il succède à la satisfaction des besoins physiologiques et de sécurité. L'individu se comportera de la même façon que précédemment, mais ayant comme objectif de rechercher des amis, un conjoint pour l'apaiser de l'angoisse, de la solitude et du rejet.

Maslow (1971) décrit ce besoin en ces termes:

- Aimer et être aimé
- Etre aimé des autres
- Avoir une meilleure relation avec son entourage
- Etre identifié avec les autres
- Avoir une place dans le groupe
- Recevoir de l'amour et être aimé
- Appartenir au groupe
- Etre accepté des autres
- Valoir la peine d'être aimé.

Porter (1961), dans son questionnaire de satisfaction des besoins, définit les besoins sociaux comme étant l'opportunité fournie par la situation de travail (étude): 1) d'aider d'autres personnes; 2) de se faire des amis. Selon Hall et Nougaim (1968), ce besoin concerne l'établissement, le maintien ou la restauration d'une relation affective positive avec une autre personne ou un groupe dans une situation de travail.

Aldelfer (1969), dans un questionnaire du même genre, divise le besoin de relation en deux parties:

1. Envers les travailleurs:

- Coopération avec les autres
- Respect des autres
- Ouverture et honnêteté envers ses compagnons

2. Envers les supérieurs:

- Respect du patron
- Ouverture et honnêteté entre le patron et moi
- Confiance mutuelle.

Payne (1970), dans son questionnaire de motivation, parle de besoins sociaux comme étant la possibilité accordée par la situation, d'aider d'autres personnes et aussi l'opportunité de se faire des amis.

Estime de soi

Maslow (1971) parle de l'estime de soi en utilisant les termes suivants:

- Estime des autres
- Réputation
- Prestige (respect des autres)
- Statut
- Reconnaissance
- Attention
- Importance
- Appréciation
- Respect d'une valeur personnelle
- Autonomie

McClelland (1967) le définit comme le sentiment que l'on peut faire mieux que les faits semblent le permettre. La

confiance en soi dépend, tout comme l'estime de soi, des succès passés, mais aussi de l'impression qu'éprouve l'individu de maîtriser son environnement physique.

Pour lui, le besoin peut se diviser en deux blocs spécifiques:

1. L'estime de soi par SOI;

- S'aimer soi-même
- D'être fier de ce que l'on a fait
- De se sentir fort, compétent, indépendant des autres, capable de faire face au monde et à la vie.

2. Estime de soi par les AUTRES:

- Etre respecté et admiré par les autres
- D'avoir un certain prestige, une bonne réputation, un statut social élevé.
- D'être félicité, apprécié, reconnu.

Porter (1962), dans son questionnaire, souligne la dualité de facteurs touchant l'estime de soi. La formulation touche ces deux aspects. Selon lui, l'estime de soi est la perception qu'une personne a de sa compétence à partir de facteurs intérieurs et extérieurs.

Payne (1970), lors d'une expérience en milieu de travail, définit ce besoin comme étant la possibilité que les personnes à l'intérieur et à l'extérieur de l'usine, perçoivent ce travail comme respectable.

Roberts (1971) ajouta des items à l'échelle de Porter, il l'exprime en fonction du prestige que la position au travail peut lui accorder dans la compagnie et en dehors de celle-ci.

Waters (1973) reprend les items de Roberts (1971) en y ajoutant un item, soit le sentiment de valeur personnelle qu'une personne retire de son travail.

Mitchell et Mougill (1976) reprennent dans leur questionnaire, les items des deux auteurs précédents (Roberts, Waters) et y apportent un nouvel item, soit la reconnaissance ou le crédit lorsque la personne accomplit un bon travail.

La majorité des auteurs reconnaissent que le sentiment d'estime de soi est fondé non seulement sur les succès qu'un individu a connus, mais aussi sur l'estime qu'il reçoit des autres. L'individu qui a une haute évaluation de lui-même, possède également un sentiment de force et se croit d'une grande valeur pour la société.

Nous sommes conscient de la subjectivité de ce besoin, la personne s'octroyant elle-même, à travers ses propres

perceptions ou à travers toutes les données du monde extérieur, la satisfaction ou l'insatisfaction de ce besoin. Toutefois, la provenance (personnel et/ou social) de ce sentiment a moins d'importance pour notre classification.

Réalisation de soi

Pour Rogers (1964), la réalisation de soi se définit de différentes façons, mais le consensus s'est établi sur l'affirmation suivante, soit: l'acceptation et l'expression de soi, la réalisation des capacités et potentialités latentes, le plein fonctionnement, la valeur de l'intériorité humaine et personnelle.

Maslow (1954) apporte des précisions à la réalisation de soi en ces mots:

- Réaliser ce pourquoi l'individu a été conçu
- Devenir tout ce qu'il peut être
- S'actualiser
- S'auto-accomplir
- S'actualiser en développant son potentiel
- Devenir de plus en plus ce qu'il est
- Devenir tout ce qu'il est capable de devenir
- Se développer de plus en plus et faire fructifier ses ressources potentielles
- Croître

- Apprendre et connaître de plus en plus de choses
- Utiliser pleinement ses talents, capacités et son potentiel
- Faire du mieux qu'il est capable de faire.

Maslow décrit donc ces besoins comme la possibilité d'utilisation et de développement de tout notre potentiel et de tous nos talents; devenir ce qu'on est capable de devenir; mettre à contribution tous les éléments de notre personnalité: intelligence, imagination, aptitudes, habiletés diverses; capacités physiques et autres; croître, grandir, s'améliorer de toutes les façons possibles.

Pour Maslow (1954), un homme en bonne santé qui a suffisamment comblé ses besoins de sécurité, d'amour, de respect et d'estime de soi, peut se permettre d'être motivé par le désir de réalisation. Il définit la réalisation de soi comme la mise en oeuvre de ses capacités, de ses qualités, comme accomplissement de sa vocation, de sa destinée, comme un approfondissement de la prise de conscience de ce qu'il est et l'acceptation de sa nature profonde, un effort vers l'unité, l'intégration, la mise en oeuvre de toute son énergie personnelle.

L'individu à cette étape de croissance, ressent des pulsions, mais celles-ci sont désirées, bien accueillies et

agréables. Il en désire plutôt plus que moins et, si elles constituent des tensions, elles sont agréables.

McClelland (1967) définit le besoin d'accomplissement comme une disposition permanente de la personnalité qui pousse l'individu à tendre vers la réussite et le dépassement des situations où le rendement peut être évalué en fonction de certains standards d'excellence.

Porter (1961), dans son échelle initiale, parle de l'opportunité d'un développement, d'une croissance personnelle et l'opportunité de faire un travail original et créateur.

Eysenck & Eysenck (1964), dans une échelle modifiée, la définissent comme :

1. Un sentiment d'accomplissement provenant du travail en cours.
2. Un sentiment de valeur que le travail accompli peut donner.

Payne (1970) distingue deux principales indications d'actualisation de soi. Il la décrit comme un sentiment d'accomplissement et de valeur pouvant être retiré du travail même.

Roberts (1971) y apporte un aspect intéressant en ajoutant aux indices déjà apportés par les autres auteurs, une notion de croissance personnelle et une opportunité d'avancement.

Waters (1973), Mitchell et Moudgill (1976) soulignent l'importance qu'un travail créateur et original peut avoir sur la croissance personnelle et professionnelle d'un individu, ainsi que sur la performance de celui-ci.

Chapitre IV

Définition des instruments nécessaires à la recherche

La réalisation de cette recherche oblige à recueillir des données touchant les deux variables fondamentales, soit:

- les motivations des étudiants adultes
- et
- la performance académique.

De plus, suite à l'étude de Tremblay et Fortin (1964) et celle de Larouche et Belzile (1974) soutenant l'importance de facteurs sociologiques pouvant jouer dans la sécurité pour les familles salariées à faible revenu, l'ajout de variables contrôles sociologiques et d'une variable intellectuelle (Q.I.) a semblé important, puisqu'il s'agit de réussite scolaire.

Les variables motivationnelles, sociologiques et intellectuelle seront obtenues à l'aide de questionnaires et de tests, tandis que les résultats académiques proviendront des institutions scolaires concernées.

Questionnaire de motivations

La mesure de motivation constituait le principal problème rencontré dans cette recherche. Bien que plusieurs auteurs se soient arrêtés au problème de motivation, aucun n'a conçu un

test standardisé duquel on pouvait extraire ces données. De plus, les questionnaires qu'ils utilisèrent furent conçus dans des buts très différents, soit d'établir la relation entre l'estime de soi ou l'actualisation et la performance ou soit le but explicite de vérifier la hiérarchie de Maslow. Cette démarche nous amena donc à chercher un questionnaire qui répondrait aux vues de Maslow sur les motivations ne comportant aucune partie subjective.

Maslow (1954) exprime l'idée selon laquelle un besoin satisfait ne motive pas. Selon lui, l'être humain est motivé par le désir de satisfaire ses besoins qui le poussent à agir.

Il soutient qu'aucun système psychologique ne peut être complet s'il n'incorpore l'idée que l'homme porte en lui son avenir, présent actuellement de manière dynamique.

Donc, pour lui, l'élément motivant se trouve teinté de subjectivité. La personne est motivée quand elle perçoit son désir, son vœu, son envie, son manque.

McClelland (1965, 1967, 1969) reprend l'idée de Maslow en émettant l'opinion que la motivation devrait être axée sur le futur plutôt que sur le présent.

Nuttin (1965) ajoute que l'homme satisfait ses besoins en élaborant des buts et des plans. Il suggère que la motivation

est principalement orientée vers des objectifs situés dans le futur.

Lorsque toutes ces caractéristiques sont réunies, il en ressort qu'un questionnaire de motivation ne peut répondre aux exigences des tests de type objectif et standardisé. La motivation étant subjective, ne peut s'appuyer sur des critères extrinsèques. Le questionnaire aussi doit permettre au sujet d'exprimer des désirs, des vœux, des envies, etc.

La revue de littérature démontre que la majorité des études sur la théorie de Maslow (1954) se limite à l'estime de soi, à l'actualisation ou à la hiérarchie des besoins. L'ensemble de cette théorie a reçu peu de support clair et consistant des diverses recherches effectuées. Certaines propositions furent totalement rejetées quand d'autres reçurent un certain support, mais toujours discutable.

Aucun questionnaire satisfaisant n'a donc été conçu pour mesurer les besoins tels qu'exprimés par Maslow. Cependant, un instrument se rapproche beaucoup de l'objectif que l'on poursuit, soit de recueillir les motivations des candidats. Il s'agit de celui de Nuttin (1965), élaboré au Research Center for Motivation and Time Perspective. Il possède certaines qualités métrologiques sur lesquelles des données sont disponibles, soit une validité hypothético-déductive et une

fidélité test, retest. Il nous permettra d'extraire des objets motivationnels qui pourront, par la suite, être regroupés selon les indicateurs de Maslow.

Nuttin (1965) conçut ce questionnaire dans le but de recueillir un échantillonnage de la motivation. Il classifia également les réponses selon la perspective temporelle des candidats.

Un objectif similaire est visé lors de l'utilisation de l'instrument conçu par Nuttin, soit pouvoir établir un profil motivationnel du candidat.

Cependant, il importe de pouvoir classifier les réponses motivationnelles et ce, en se basant sur les indices donnés par Maslow (1954), et selon les cinq catégories identifiées dans sa hiérarchie.

L'instrument se compose de 60 phrases inductrices, à compléter, dont 40 sont positives et 20 négatives, formulées en ce sens: "Mon plus grand espoir serait..." "Je n'hésiterais pas...".

Cette série de phrases est accompagnée d'un feuillet d'instruction garantissant au sujet le sérieux et la confidentialité de la recherche.

Méthode

Devant la longueur de la méthode, certains sujets ont tendance à répondre de façon stéréotypée aux questions ou à ignorer certaines phrases inductrices.

Toutefois, bien qu'il soit possible de prévoir une diminution dans le nombre de réponses au questionnaire, ceci n'invalide pas pour autant le matériel projectif recueilli, étant donné que celui-ci ne prend pas sa valeur exclusivement dans le nombre des réponses, mais plutôt dans l'interrelation des réponses retrouvées dans le profil motivationnel des individus et du groupe.

Codification des motivations

L'étape suivante consiste à classifier le contenu motivationnel exprimé. Les réponses aux inducteurs motivationnels donnent un profil des motivations du sujet.

La codification des motivations consiste en une démarche visant à classer chacun des objets motivationnels selon les motivations exprimées au chapitre précédent, soit: sécurité à court terme, sécurité à long terme, relation avec les autres, estime de soi et réalisation de soi, et ceci à partir des "indices" de motivation explicités par Maslow (1954) dans son livre Motivation and personality. Pour faciliter cette compilation,

une feuille de profil de motivation individuel (Appendice A) fut élaborée. Il s'agit pour l'expérimentateur de reporter la motivation sur ce profil chaque fois que celle-ci est exprimée.

Mesure des motivations

A partir du questionnaire de Nuttin (1965), chacune des réponses motivationnelles obtenues a été classifiée en fonction des inducteurs de Maslow. Par la suite, la fréquence retrouvée dans chacune des motivations (sécurité à court terme, sécurité à long terme, relations avec les autres, estime de soi, réalisation) a été compilée. En vue d'obtenir une mesure pour chacune des motivations suivant la classification de Maslow, cette mesure motivationnelle fut ramenée en pourcentage pour en faciliter la comparaison, ainsi que l'interprétation.

Pour terminer, les données recueillies ont été divisées en terciles qui correspondent à trois niveaux de motivation, soit:

- . inférieure (T1 = C0 à C33)
- . moyenne (T2 = C34 à C67)
- . supérieure (T3 = C68 à C100).

Anzieu (1973) souligne que plusieurs auteurs (Beck, 1943; Frank, 1939; Murray, 1938; White, 1944) entre 1930 et 1950, ont exploré le domaine de la motivation avec ce genre de

technique. L'ouvrage classique de ce groupe (Murray, 1938) a ouvert des voies nouvelles dans l'étude de la motivation. Il met en évidence certains besoins spécifiquement humains tels que: le besoin de réalisation, d'affiliation, etc.

McClelland (1965) reprend une démarche similaire pour explorer le besoin de performance ou d'accomplissement.

Une technique projective beaucoup plus simple, soit celle du complément de phrase, a été préférée au T.A.T. et au Rorschach. Comme le souligne si bien Anzieu (1973): "L'avantage de ce type d'épreuve vient de l'adaptabilité de la technique, c'est-à-dire que l'on peut en fabriquer une sur mesure, selon la variable que l'on veut étudier" (p. 178). Dans notre cas, il s'agit de la motivation. De plus, il peut convenir à un diagnostic individuel et de groupe. La passation collective en facilite l'échantillonnage.

Qualités métrologiques

Ce chapitre sert à éprouver la valeur de notre instrument de mesure en fonction des deux qualités reconnues essentielles à tous instrument de mesure valable soit: la fidélité et la validité.

Fidélité

D'une façon théorique, Reuchlin (1969) affirme que la fidélité d'un test consiste en l'estimation du degré

d'existence de la réalité psychologique telle que perçue par le test.

En voulant préciser le concept de fidélité, Guilford (1936) et Cronbach (1970) le traduisent en des termes comme constance, certitude et exactitude. Toutefois, la quantification de ces termes s'appuie sur l'application de la même mesure, du moins à deux reprises ou de mesures similaires (tests parallèles). D'une façon plus pratique, la fidélité estimée se rattache à l'identité ou la similarité des résultats obtenus suite à ces administrations.

Stabilité

On ne peut parler de stabilité sans impliquer une notion de constance qui se retrouve à plusieurs plans de l'expérimentation soit:

A. Stabilité des sujets

Les sujets, au début et à la fin de l'expérimentation, sont identiques. De plus, la clientèle choisie se situe toute au stade de développement adulte.

B. Stabilité des mesures

Le même questionnaire a été réadministré sans aucun rajout, et ce, au même groupe et dans des conditions identiques.

C. Stabilité de l'évaluation

L'évaluation des réponses au questionnaire correspond aux mêmes critères et, dans la présente recherche, basés sur les indices de Maslow (1954).

D. Stabilité dans le temps

Un test est reconnu valable lorsque stable dans le temps pour une période minimale de 15 jours.

L'épreuve de la stabilité de l'instrument consiste à vérifier la correspondance des résultats avec la distribution théorique de Maslow. Par la suite, les résultats obtenus au début et à la fin de l'expérimentation (test-retest), sont comparés.

a) Répartition théorique de Maslow

Maslow a développé son échelle de besoins en se basant sur les stades de développement de la personne.

Le lien entre l'apparition des besoins et ces stades de développement de la personne, situera la clientèle adulte de l'expérimentation et la courbe théorique qui y correspond. Selon Maslow, les besoins de base (physiologiques, sécurité) apparaissent dès la naissance. Au tout début de la vie, le jeune enfant a besoin de boire, de manger, de dormir, etc.

Dès qu'il commence à grandir, il a besoin de sécurité, de surveillance, de soins et de protection. Par la suite, lorsque ses besoins de base sont comblés de façon satisfaisante, apparaîtront les besoins de niveau supérieur. Le premier à être exprimé est le besoin de relation avec les autres. A ce stade, l'enfant développe une intégration dans son milieu environnant (familial, social). Un grand pas se situe aux environs de six ans, lorsque l'enfant commence à fréquenter l'école.

En devenant adolescent, puis adulte, il a besoin de prouver aux autres et à lui-même qu'il existe et qu'il possède une valeur personnelle. Il en est donc rendu au besoin d'estime de soi. Le dernier besoin est celui de la réalisation de soi. A ce stade, la personne humaine, après avoir tenté plusieurs expériences, s'oriente vers une plus grande maturité, ce qui l'amène à découvrir ses potentialités et à tenter de les exploiter au maximum.

Cependant, ces besoins sont formés selon une hiérarchie et normalement les individus tendent d'abord à satisfaire les besoins de base. De plus, Maslow soutient qu'un besoin peut n'être que partiellement satisfait et permettre quand même une progression dans la hiérarchie.

L'interprétation de cette théorie en fonction de notre clientèle composée de sujets adultes, situe les besoins de

ceux-ci au stade de développement adulte où le besoin prédominant est celui de l'estime de soi.

Le besoin de réalisation de soi apparaîtra avec moins de force, l'atteinte de celui-ci nécessitant la satisfaction plus ou moins complète de tous les autres besoins de la hiérarchie.

Feront suite par ordre d'importance selon le rang suivant, le besoin de relation avec les autres (qui prend surtout forme vers l'âge de la scolarisation), les besoins de sécurité et finalement, les besoins physiologiques (qui apparaissent à la naissance).

La courbe théorique de Maslow, pour une clientèle adulte, pourra donc se présenter telle qu'elle apparaît à la figure 1.

En comparant la courbe théorique des motivations de Maslow pour une clientèle adulte avec les résultats obtenus au début et à la fin de notre expérimentation (figure 2), il apparaît que ceux-ci respectent la courbe théorique pour les adultes.

En effet, la motivation prépondérante est l'estime de soi; font suite, dans l'ordre suivant, la réalisation de soi, la relation avec les autres, la sécurité économique à long terme et à sécurité économique à court terme.

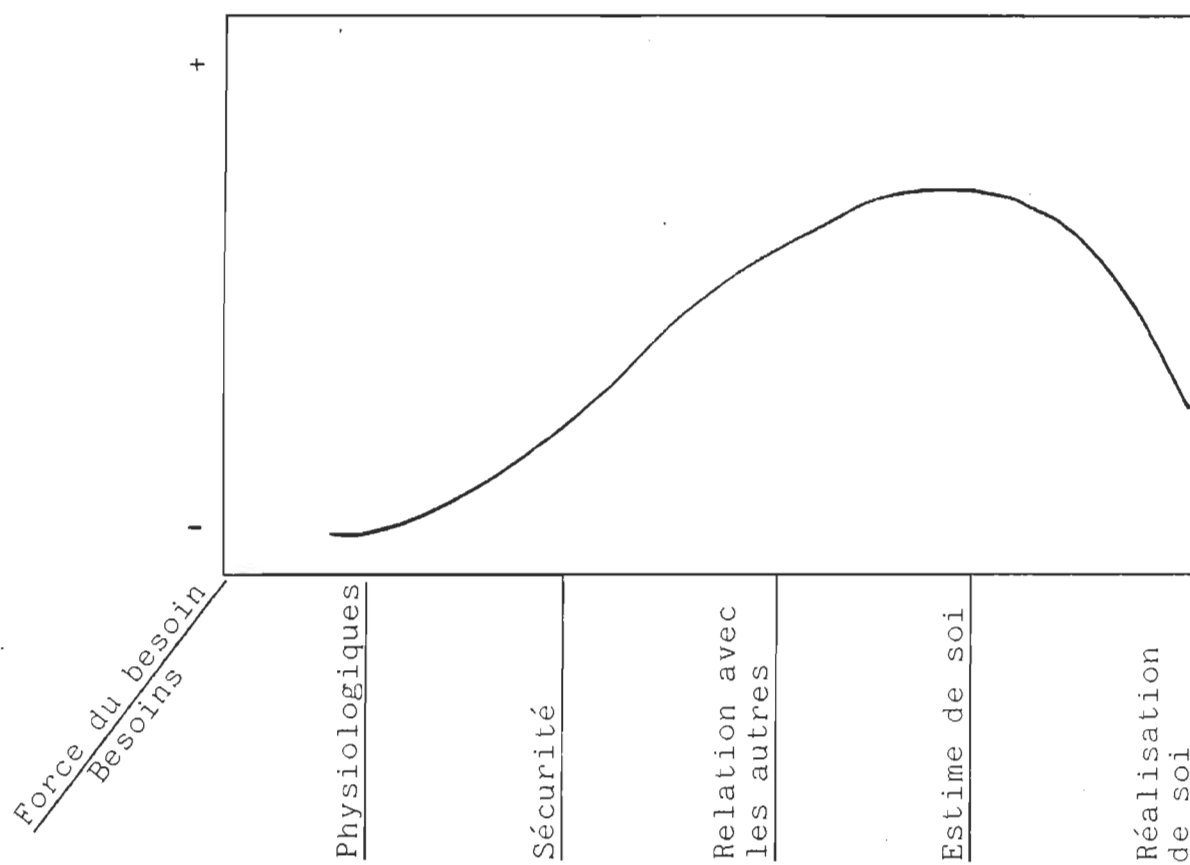


Fig. 1 - Courbe théorique de Maslow (adultes).

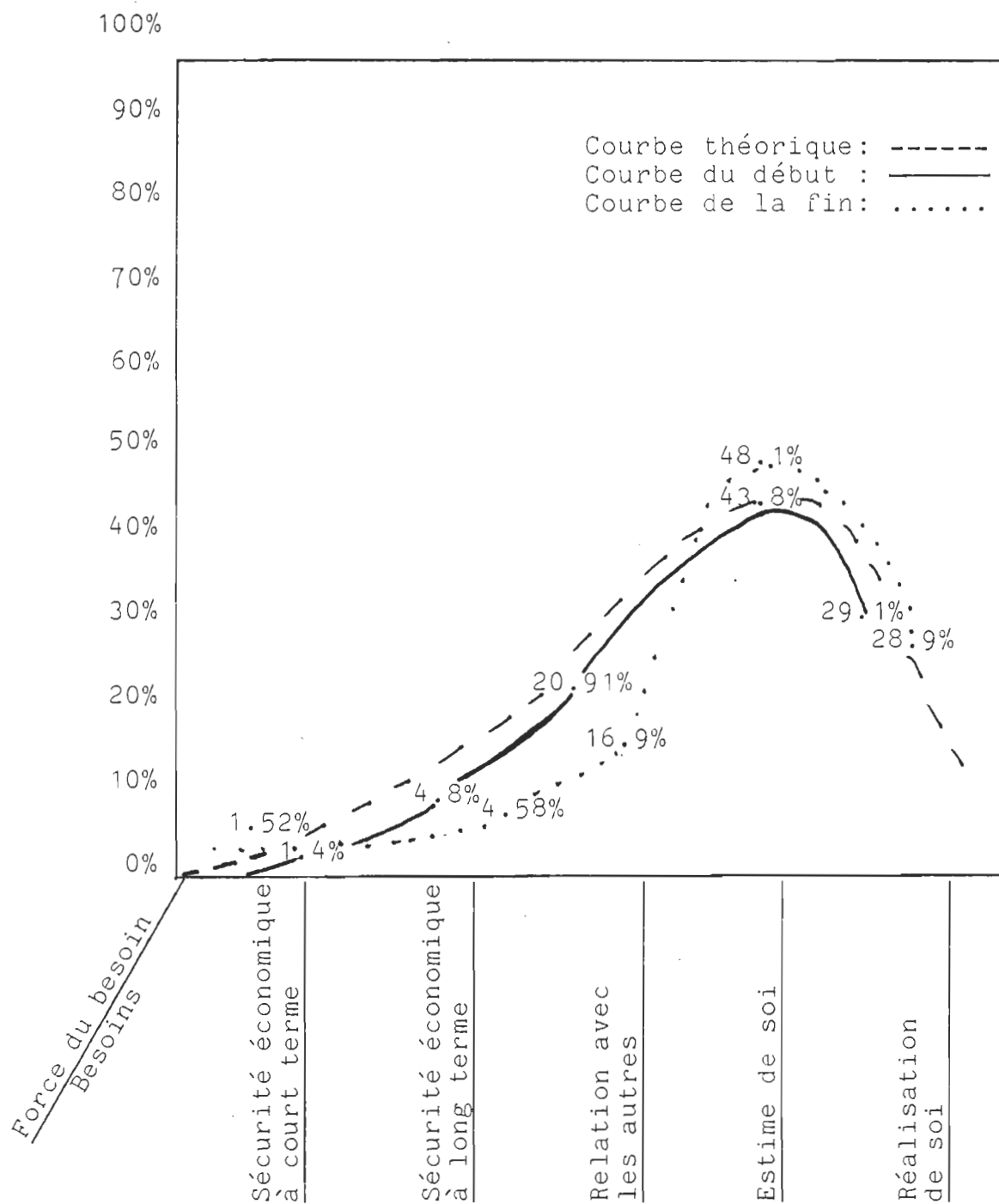


Fig. 2 - Répartition des motivations théoriques et des motivations recueillies au début et à la fin de l'expérience.

En conclusion, la répartition des motivations de notre échantillonnage (adultes) est fidèle à la répartition théorique de Maslow pour les adultes, d'où satisfaction à la première condition énoncée pour l'épreuve de la fidélité.

b) Test-retest

En vue d'éprouver la stabilité dans le temps de notre instrument, deux passations furent effectuées, une au début et l'autre à la fin du cours. Les exigences de la psychométrie précise qu'une période minimale de 15 jours d'intervalle est nécessaire pour vérifier la stabilité d'un instrument dans le temps. Dans notre expérimentation, l'intervalle entre la première et la seconde passation est de trois mois. De plus, on ne peut retenir l'effet d'un facteur d'apprentissage, étant donné le nombre de stimuli (60) et le fait que, dans une épreuve projective, il n'y a que de bonnes réponses.

Donc, si l'instrument est vraiment stable dans le temps, l'hypothèse nulle devrait être conservée. Celle-ci pourrait s'énoncer ainsi: il n'y a pas de différence significative entre les pourcentages des motivations obtenus au début et à la fin du cours suivant les différentes catégories.

A cet effet, un test statistique permet d'éprouver la différence entre deux proportions. Compte tenu du nombre

de sujets ($n = 68; 48$), le rapport critique fut utilisé pour cette épreuve de différence et ce, pour chacune des motivations.

L'hypothèse nulle suivante peut être émise:

$H_0 : P_1 = P_2$. Par la suite, la formule du rapport critique a été appliquée à chacune des motivations. Cette formule de calcul a révélé les résultats suivants:

- Sécurité économique à court terme	:	0.05326
- Sécurité économique à long terme	:	0.054687
- Relation avec les autres	:	0.5395
- Estime de soi	:	0.4579
- Réalisation de soi	:	0.023422

Pour que l'hypothèse nulle: "Il n'y a pas de différence significative entre les résultats recueillis au début et à la fin de l'expérimentation" soit rejetée, il faut, et ce au seuil de $p = .01$, que le rapport critique soit plus grand que 2.58 ou plus petit que -2.58.

L'hypothèse nulle est donc retenue pour toutes les motivations. Ce qui confirme la stabilité dans le temps de notre instrument, étant donné l'absence de différence significative entre les données recueillies au début et à la fin du cours, et ce, au seuil critique de $p = .01$.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux recueillis par Nuttin (1971) qui rapporte que des indications de

fidélité réelles furent révélées. Il souligne aussi que l'utilisation du test-retest, après une période de deux semaines, a démontré un très haut degré de constance.

Validité

La validité d'un instrument se définit comme le degré auquel les différents résultats (de cet instrument) traduisent les différences réelles de la caractéristique (motivation) mesurée. Elle consiste donc en cette qualité qui renseigne jusqu'à quel point un instrument mesure ce qu'il prétend mesurer. On retrouve différents types de validité:

A. Validité de contenu de l'instrument

La validité de notre instrument prend sa source première dans son contenu. Tel qu'indiqué au chapitre III, la définition de chacune des motivations a été élaborée à partir des écrits mêmes de Maslow (1954).

B. Validité hypothético-déductive

Un autre aspect important entre en jeu, il s'agit de la validité de l'instrument et ce, à partir de la théorie même de Maslow (1954). En effet, la répartition théorique des motivations des adultes découle de cette théorie. Celle-ci s'est vu confirmée par les résultats obtenus au début et à la fin de l'expérimentation (tableau 2).

De plus, Nuttin (1971) rapporte des indices au niveau de la validité immédiate. Selon lui, l'instrument permet de différencier les motivations selon la situation vécue par la personne. Il rapporte qu'après plusieurs passations, et ce, dans différentes situations (stress, avant et après les vacances, etc.), les motivations recueillies sont déterminées par la situation.

C. Validité de la correction

L'interprétation par l'expérimentateur ne doit pas laisser place à l'ambiguïté. Avec l'aide du système de classification développé à partir des indices de Maslow (1954), chacune des réponses motivationnelles pouvait être classée. Voici donc des exemples de réponses, ainsi que la classification de celles-ci avec le besoin correspondant:

- Payer son loyer = sécurité économique à court terme.
- Avoir un emploi stable = sécurité économique à long terme.
- Travailler avec des collègues plaisants = relation avec les autres.
- Réussir dans la vie = estime de soi.
- Se développer au maximum = réalisation de soi.

L'instrument remplit donc les deux qualités essentielles exigées d'un test, soit une bonne fidélité et validité.

Importance du système d'interprétation

La technique projective implique la transformation d'une masse de données qualitatives (les réponses libres du sujet) en des données quantitatives. Il faut savoir distinguer les catégories fondamentales selon lesquelles les réponses vont être cotées. Pour la recherche actuelle, ces catégories sont rattachées à la théorie des besoins de Maslow (1954) et à chacune de leurs caractéristiques. Ces besoins (sécurité économique à court terme, sécurité économique à long terme, relation avec les autres, estime de soi, réalisation de soi) ont été définis dans un chapitre précédent (III). Chaque système d'interprétation du questionnaire se rattache en effet à un système de classification des réponses.

Voici donc la démarche utilisée pour classifier les réponses données par chacun des participants. Tel qu'indiqué au chapitre précédent, un ensemble d'indicateurs reliés au besoin a été isolé, et ce, à partir du livre Motivation and personality de Maslow (1954). Les réponses furent codées en prenant comme indices de base les termes que Maslow utilisait pour les qualifier.

Besoin de sécurité

- Une place où absolument rien de négatif ne peut lui arriver
- Protection
- Réassurance
- Routine, un rythme ou une cédule ininterrompue
- Monde prévisible
- Quelque chose sur quoi on peut compter non seulement pour le présent, mais aussi dans un futur éloigné
- Un endroit où les choses inattendues et désorganisantes n'arrivent pas
- Une société qui fonctionne rondement et paisiblement
- Un travail plaisant et avec une bonne sécurité
- Un compte d'épargne
- Assurance
- Préférence pour les choses familières plutôt qu'inusuelles
- Paix.

De plus, pour conserver l'esprit même de Maslow qui parle de possibilités de satisfaction dans le présent et dans un futur éloigné, la dimension temporelle reliée à ce besoin a été conservée. Le besoin de sécurité a donc été divisé en

deux parties spécifiques, soit le besoin de sécurité à court terme qui est satisfait dans l'ici et maintenant (ex.: j'aime aller à l'école parce que rien d'imprévisible ne peut m'arriver). Et le besoin de sécurité à long terme qui, lui, sera comblé dans un avenir plus ou moins rapproché (ex.: je désire un travail rémunérateur).

Relation avec les autres

Maslow décrit ce besoin en ces termes:

- Aimer et être aimé
- Affection des autres
- Meilleure relation avec son entourage
- Identification avec les autres
- Une place dans le groupe
- Recevoir de l'amour et être aimé
- Appartenance
- Acceptation
- Valoir la peine d'être aimé (1954, pp. 90-120).

Estime de soi

Maslow parle de l'estime de soi en utilisant les termes suivants:

- Estime des autres

- Réputation
- Prestige (respect des autres)
- Statut
- Reconnaissance
- Attention
- Importance
- Appréciation
- Respect d'une valeur personnelle
- Autonomie (1954, pp. 90-120).

Réalisation de soi

Maslow apporte des précisions à la réalisation de soi en ces mots:

- L'homme doit faire ce pourquoi l'individu a été conçu
- Ce qu'un homme peut être
- S'actualiser
- Auto-accomplissement
- S'actualiser en développant son potentiel
- Devenir de plus en plus ce qu'il est
- Devenir tout ce que quelqu'un est capable de devenir
- Se développer soi-même
- Développement de plus en plus complet et fructification des ressources potentielles

- Croissance
 - Apprendre et connaître de plus en plus
 - Pleine utilisation des talents, capacités et du potentiel
 - Faire du mieux que l'on est capable de faire
- (1954, pp. 90-120).

La classification des réponses ne prend de sens que par l'interprétation qu'elle suscite. Pour les buts de la recherche, l'interprétation des réponses qualitatives s'est effectuée à partir des indices de Maslow et celles-ci, par la suite, étaient modifiées en données quantitatives, le calcul de chaque réponse s'enregistrait comme une unité motivationnelle, pour en arriver à un profil global de la motivation de l'individu et du groupe.

Questionnaire sociologique

Tel qu'expliqué au début du présent chapitre, un questionnaire sociologique semblait nécessaire pour explorer davantage les relations possibles entre les variables sociologiques et les motivations.

Ce questionnaire permet d'explorer les variables suivantes: l'âge, le sexe, le niveau de scolarité nécessaire pour atteindre leur objectif professionnel. Les instructions garantissent au sujet le sérieux et la confidentialité de la recherche.

Osterrieth (1959) estime que de nombreux besoins et motivations sont acquis en relation directe avec l'histoire personnelle de l'individu, les influences éducatives et sociales qu'il a subies.

Il est donc important de considérer le statut socio-économique des sujets, car deux des motivations de cette recherche sont reliées directement à cette variable soit: sécurité économique à court terme et à long terme.

Pour se faire une idée plus précise et plus rigoureuse du statut socio-économique, l'échelle de Rocher (1968) sera utilisée. Elle cote chacun des emplois selon une étude réalisée au Canada. Cette classification regroupe les emplois en neuf classes spécifiques. Une classe spéciale fut rajoutée comprenant les personnes sans emploi.

Dans le but de simplifier les tableaux comportant des variables socio-économiques, la clientèle a été séparée en trois groupes:

Groupe I:

- Professionnels et administrateurs
- Semi-professionnels, petits administrateurs et
petits propriétaires

Groupe II

- Ouvriers spécialisés
- Semi-qualifiés
- Ouvriers non-qualifiés et manoeuvres

Groupe III

- Chômeurs, sans occupation

L'indice utilisé pour classifier les candidats se retrouvait dans le questionnaire sociologique sous l'item: Emploi 78. Cette question demandait au candidat de préciser son emploi.

Quotient intellectuel

Pour Allan B. Knox (1968), les capacités d'apprentissage et l'intelligence sont synonymes. Selon lui, elles sont justifiées par les corrélations substantielles entre les résultats scolaires et les scores aux tests d'intelligence.

Pressey (1956: voir Knox, 1968) affirme que le contenu des tests d'intelligence pour adultes n'est pas une mesure valide parce que le contenu est orienté vers l'école et de peu d'intérêt pour les adultes.

Lorge (1956: voir Knox, 1968) dit que les tests d'intelligence chronométrés réduisent la validité de ceux-ci pour les adultes âgés, énoncé non partagé par Wechsler (voir Linder, 1957).

Wientge et Dubois (1964: voir Knox, 1968) supportent fortement que les scores obtenus aux tests d'intelligence et les scores réussis lors de l'apprentissage par les adultes, sont hautement reliés. Les tests d'intelligence peuvent être utilisés pour diagnostiquer le potentiel de l'étudiant et la façon de prévoir ses capacités d'adaptation.

Mesures intellectuelles

Pour les fins de cette recherche, le choix a porté sur le test d'intelligence générale Beta révisé, pour les raisons suivantes:

- Cette recherche nécessitait un test permettant une évaluation rapide de l'intelligence générale, celui-ci s'ajoutant à un questionnaire sociologique et un questionnaire de motivation.

- De plus, il s'adresse à des adultes possédant peu d'éducation, ce qui est le cas pour certains sujets se situant dans les classes de base (Sec. I). Ce test collectif d'intelligence général est dérivé de deux échelles mises au point en 1917 par l'armée américaine.

- Ce test non-verbal comprend des labyrinthes, complément d'images, codes, etc.

- Les auteurs Kellogg et Morton révisèrent ce test vers 1930 et publièrent un manuel de révision en 1943.

- L'édition de 1946 représenta un changement considérable dans l'utilisation du Revised Beta Examination: Linder et Gurvitz (1957) développèrent les procédures.

La classification suivante correspond à l'échelle Beta:

Classification des quotients intellectuels (Beta)

129 et +	Très supérieur
120 - 128	Supérieur
110 - 119	Moyen supérieur
90 - 109	Moyen
80 - 89	Moyen inférieur
71 - 79	Inférieur
70 et -	Déficient

Performance (réussite - échec - abandon)

Les résultats scolaires obtenus par chacun des candidats à la fin du cours ont permis d'établir la performance de chaque individu. Ils furent acquis par l'entremise des commissions scolaires.

Dans cette recherche, le terme performance a trois résultats spécifiques, soit:

Réussite: Le candidat poursuit sa démarche jusqu'à la fin du cours pour finalement passer ses examens avec succès.

Echec: Le candidat, bien qu'il persévère jusqu'à la fin, ne réussit pas à obtenir les notes nécessaires à la passation des examens.

Abandon: Le candidat délaisse ses études avant la fin de celles-ci.

Chapitre V

Expérimentation

Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation se déroula en deux temps spécifiques: 1) dans la première semaine de cours; 2) lors de la dernière semaine, soit un intervalle de trois mois.

Lors de la première rencontre, il y eut une passation des questionnaires (motivationnel, sociologique) et du test d'intelligence général Beta et ce, dans l'ordre suivant:

- 1) Questionnaire sociologique
- 2) Questionnaire de motivation
- 3) Test d'intelligence général Beta

A la fin du cours, une seconde passation du questionnaire de motivation fut effectuée.

L'expérimentation s'est déroulée avec des adultes inscrits aux cours de formation générale. Ceux-ci avaient été sélectionnés selon des critères établis du Ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration. . Ceux-ci sont:

- a) être adulte, i.e. avoir un an de plus que l'âge normal de fin de scolarité dans la province résidente;

- b) ne pas avoir fréquenté l'école pendant au moins douze mois après avoir atteint l'âge normal de fin de scolarité.

Choix des sujets - Echantillon réel

En raison de considération d'accessibilité et de temps, l'échantillonnage visé se résume à un groupe de chacun des niveaux scolaires, soit: Secondaire I, III, V Bloc I, V Bloc II. Ces niveaux furent spécifiquement choisis, car, après chacun de ceux-ci, les sujets pouvaient s'inscrire à un cours de formation professionnelle, ce qui est impossible pour Secondaire II et IV, ceux-ci entraînant normalement une formation générale complémentaire.

L'échantillon total se compose de 68 adultes dont l'âge variait de 17 à 40 ans, avec une moyenne de 25 ans.

Le tableau suivant nous décrira précisément les particularités de notre échantillonnage.

Tableau 3

Moyennes, écarts-types de l'âge des 68 sujets
selon le niveau scolaire et le sexe

Niveau scolaire	Masculin			Féminin			Total		
	Moyenne	Ecart type	Nb	Moyenne	Ecart type	Nb	Moyenne	Ecart type	Nb
Sec. I	30.286	2.909	11	28.273	1.818	7	29.056	1.575	18
Sec. III	32.125	2.774	12	24.833	1.910	8	27.750	1.753	20
Sec. V Bloc I	22.000	1.783	6	25.333	1.978	8	23.429	1.354	14
Sec. V Bloc II	20.500	.922	10	22.880	.786	6	21.937	.649	16
Total	26.483	1.456	39	25.389	.901	29	25.834	.804	68

Le groupe se composait de 68 candidats adultes, soit 39 hommes et 29 femmes (l'âge moyen est de 25.8 ans). Moins le niveau scolaire est élevé, plus la moyenne d'âge des candidats est haute (Secondaire I, 29 ans; Secondaire V, Bloc II, 21 ans). Donc, ce sont de jeunes adultes (moyenne 21 ans) qui occupent les classes de secondaire supérieur. De plus, plus le niveau scolaire est élevé, plus l'homogénéité du groupe est forte (Secondaire I, écart type de 1,575 à Secondaire V, écart type .649).

Le tableau 4 compare les quotients intellectuels en fonction des niveaux scolaires.

Aucune différence sensible n'est remarquée entre les mesures intellectuelles telles que présentées par le Beta chez les filles et chez les garçons.

Un aspect important révélé par ce tableau réside dans le fait que le quotient intellectuel augmente lorsqu'il s'agit de clientèle se situant à des niveaux plus élevés. Un Q.I. médian de 96 est retrouvé en Secondaire I, 102 en Secondaire II, 109 en Secondaire B, Bloc I, et 111.5 en Secondaire V, Bloc II.

Tableau 4
Q.I. (C25 - Md - C75)
par sexe par niveau scolaire

Niveau scolaire		Masculin	Féminin	Total
Sec. I	C25	85	94	90
	Md	95	98	96
	C75	101	100	100
Sec. III	C25	93	101	99
	Md	103.5	101.5	102.833
	C75	106	103	105
Sec. V (1)	C25	106	101	106
	Md	108.5	109.5	109.5
	C75	116	115	116
Sec. V (2)	C25	104	107	105
	Md	106.5	111.5	111.5
	C75	119	113	117
Total	C25	96	100	98
	Md	104.5	104	104.25
	C75	111	111	111

Dans le tableau 5, seulement trois personnes, soit 4.4% des gens se situent dans le groupe I, soit: professionnels, semi-professionnels, collets blancs. La majorité, 41 (60.3%) se retrouvent dans le groupe II (ouvriers qualifiés, semi-qualifiés ou non-qualifiés). Le dernier groupe, soit 24 (36.1%), est constitué de gens sans emploi ou n'ayant pas travaillé l'année précédant le cours.

Pour terminer, si on ajoute au groupe II (ouvriers plus ou moins spécialisés) le groupe III des gens sans emploi, on peut constater que 96.4% des candidats proviennent de la classe ouvrière ou des sans emploi.

Tableau 5

Nombre et pourcentage de sujets selon les niveaux
académiques, socio-économiques et par sexe

Niveau académique	Niveau S.E.	Masculin		Féminin		Total	
	Emploi 78	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Secondaire I	1	0	0	1	14.3	1	5.5
	2	6	54.0	3	42.9	9	50.0
	3	5	45.5	3	42.9	8	44.4
Secondaire III	1	1	8.3	1	12.5	2	10.0
	2	4	33.3	2	25.0	6	30.0
	3	7	58.3	5	62.5	12	60.0
Secondaire V - Bloc I	1	0	0	0	0	0	0
	2	5	83.0	6	75.0	11	78.6
	3	1	16.7	2	25.0	3	21.4
Secondaire V - Bloc II	1	0	0	0	0	0	0
	2	9	90.0	6	100.0	15	93.8
	3	1	10.0	0	100.0	1	6.3
Total	1	1	2.6%	2	6.9%	3	4.4%
	2	24	64.1%	17	58.6%	41	60.3%
	3	14	35.9%	10	34.5%	24	36.1%

Tableau 6

Temps prévu pour terminer la formation en
fonction du niveau scolaire et du sexe
(données exprimées en années)

Niveau académique	Masculin Moyenne	Temps année	Féminin Moyenne	Temps année	Total Moyenne	Total Temps année
Sec. I	2.727	.557	4.000	.931	3.176	.494
Sec. III	1.818	.337	2.125	.479	1.947	.291
Sec. V - Bloc I	3.167	.601	3.000	.535	3.077	.383
Sec. V - Bloc II	3.600	.581	3.667	.494	3.625	.397
Total	2.763	1.715	3.111	1.612	2.908	.210

Ce tableau vise à connaître le temps approximatif que ces adultes prévoyaient utiliser pour compléter leur formation. Dans un premier temps, on se rend compte que les femmes de Sec. I sont prêtes à y consacrer beaucoup plus de temps que les hommes (femmes: 4 ans - hommes: 2.727 ans).

Un autre aspect de ce tableau nous frappe. La moyenne de temps prévu par les candidats (3.176 ans) est presque l'équivalent de ceux de Sec. V - Bloc I (3.077) et Bloc II (3.625). Ce qui nous amène à nous poser des questions sur la pertinence de certains objectifs en sachant que le Q.I. moyen pour Sec. I est de 95.

Présentation des résultats

L'étude des résultats se subdivise en trois parties spécifiques, soit:

1. Etude des motivations générales du groupe.
2. Comparaison des motivations des groupes selon la performance académique en vue de répondre à la deuxième et à la troisième hypothèse.
3. Recherche de lien spécifique entre chaque motivation et la performance scolaire en y incluant des variables contrôles.

L'étude des motivations fut réalisée à l'aide de fréquences. Elle met en lumière la répartition de la motivation des candidats au début et à la fin du cours.

La seconde partie de la recherche explore la présence de différences significatives entre les motivations des personnes qui réussissent et de celles qui échouaient ou abandonnaient. Ces données furent obtenues en comparant les moyennes et les pourcentages de réussite, d'échec et d'abandon de ces deux sous-groupes.

Dans la dernière partie, les résultats ont été compilés à partir de la division en trois catégories, T_1 , T_2 , T_3 , basée sur des terciles. Elle porte sur l'existence d'un lien entre les différents niveaux de chacune des motivations

(inférieure, moyenne, supérieure) et la performance académique (réussite, échec et abandon).

Pour ce faire, l'utilisation de comparaisons pairées a permis, à l'aide du chi carré, de faire ressortir l'intensité respective de chacun des niveaux des besoins ainsi que les liens possibles avec la performance. Pour compléter, l'exploration de rapports éventuels entre les différents degrés de motivations et certaines variables sociologiques et intellectuelles a été réalisée.

Dans cette recherche, les variables ayant atteint un niveau de confiance supérieur à 95% ($p < .05$) seront considérées comme significatives.

Analyse des données

L'analyse des données se répartit en trois temps. En premier, elle présente les motivations du groupe au début (tableau 7) et à la fin (tableau 8) de l'expérimentation. En second lieu, l'étude des données du tableau 9 permet la comparaison des motivations des étudiants qui réussissent versus ceux qui échouent ou abandonnent. Enfin, les résultats de l'analyse de chacune des motivations en fonction de la performance scolaire sont présentés dans les tableaux 10 et 16 inclusivement.

Tableaux généraux

Le chapitre précédent a établi la validité de l'instrument utilisé en soulignant l'aspect factuel du questionnaire.

Ceci permet donc de faire un lien entre les motivations du groupe recueillies au début et à la fin du cours et la situation de retour aux études.

La première hypothèse se formule ainsi:

Les adultes qui retournent aux études le font pour répondre majoritairement à des besoins supérieurs de la hiérarchie de Maslow (estime de soi, actualisation).

La comparaison du nombre moyen de réponses obtenu par sujet avec chacune des motivations permettra de confirmer ou d'infirmer cette première hypothèse.

En comparant les moyennes générales (nombre moyen de réponses par sujet pour chacune des motivations), nous obtenons des scores qui peuvent être interprétés de la façon suivante, ex.: chaque candidat a donné des réponses touchant la motivation sécurité économique à court terme .662 fois; la même démarche est reprise pour les autres motivations. Ces données, par la suite, ont été traduites en pourcentage pour

Tableau 7

Motivations des adultes au debut du cours
(Nombre moyen de réponses par sujet)

Motivations	Moyenne de réponses	Pourcentage
Sec. Economique à court terme	.662	1.4%
Sec. Economique à long terme	2.206	4.8%
Relation avec les autres	9.559	20.91%
Estime de soi	20.00	43.8%
Réalisation de soi	13.294	29.1%
Total	45.721	100%

faciliter la comparaison de données motivationnelles recueillies au début et à la fin du cours.

Les résultats présentés au tableau 7 mettent en lumière les motivations présentes chez les adultes. On ne peut affirmer que c'est parce que les candidats ont ces motivations qu'ils ont choisi de retourner aux études. Cependant, nous observons que les étudiants-adultes possèdent en majorité des besoins de niveau supérieur, soit l'estime de soi (43.8%) et la réalisation de soi (29.1%), ceci confirme la première hypothèse, car à elles seules ces deux motivations représentent 72.9% des forces motivationnelles du groupe.

Lorsqu'on se réfère au processus fondamental de la motivation (p. 18), le retour aux études peut être perçu comme l'action concrète qui fait suite principalement aux besoins de niveau supérieur (72.9%) (estime et réalisation de soi).

On note aussi la présence de besoins de base, soit sécurité économique à court terme (1.4%), sécurité économique à long terme (4.8%) et relation avec les autres (20.91%).

On ne peut donc leur nier une certaine importance. Toutefois, ils semblent comblés de façon assez satisfaisante car, tout comme Maslow (1954) l'explique lorsqu'il parle de la hiérarchie des besoins pour accéder à un besoin de niveau supérieur, le besoin précédent se doit d'être comblé. Toutefois, comme le démontre le tableau 7, les besoins de base n'ont pas à être comblés à 100% avant de passer à des besoins de niveau supérieur. De plus, ces besoins de base constituent seulement 27.11% du potentiel motivationnel des étudiants-adultes.

Rogers et Maslow parlent de figure/fond. A un moment donné, un besoin devient prédominant et c'est celui-ci qui oriente les actions de l'organisme. Donc, les adultes qui retournent aux études ont un fort besoin de s'estimer eux-mêmes et que les autres les voient comme ayant une certaine valeur. De plus, ils veulent utiliser leur capacité au maximum.

Ils ne retournent pas pour avoir de l'argent, un travail payant ou rencontrer d'autres personnes, mais pour réussir, se sentir compétents, se prouver à eux-mêmes et aux autres qu'ils ont une certaine valeur personnelle. De plus, il tendent à développer leurs capacités et à les utiliser au maximum.

Le tableau 8 présente le nombre moyen de réponses par sujet à chacune des motivations, si on le compare au tableau 7 il permet d'éprouver la constance dans le temps de notre instrument et des motivations énoncées. Donc, si celle-ci se maintient, elle constituera une évidence de la fidélité de l'instrument projectif.

Tout comme dans le tableau précédent, le tableau 8 indique que les besoins supérieurs (estime de soi, 48.12%, réalisation de soi, 28.9%) composent la majeure partie de la force motivationnelle des candidats. A eux seuls, ils regroupent 77.02%, soit un peu plus que les trois quarts. Lors de la comparaison de la somme des besoins supérieurs du tableau 8 (77.02%) à celui du tableau 7 (72.09%), une augmentation de 4.93% est observée. Ceci peut s'expliquer de trois façons:

- Les candidats qui ont abandonné avaient beaucoup de besoins de base, ce qui fait que leurs résultats n'ont pu être compilés lors de la deuxième mesure;

- les candidats qui ont réussi le cours ou tout au moins persévéré, avaient par ce fait même, une meilleure estime

Tableau 8

Motivations des adultes à la fin du cours
(Nombre moyen de réponses par sujet)

Motivations	Moyenne de réponses	Pourcentage
Sec. Economique à court terme	.542	1.52%
Sec. Economique à long terme	1.625	4.58%
Relation avec les autres	6.000	16.9%
Estime de soi	17.083	48.10%
Réalisation de soi	10.250	28.9%
Total	35.5	100%

d'eux-mêmes, ce qui, lors de la seconde mesure a fait augmenter la moyenne;

- ou les deux facteurs à la fois.

Les besoins de base se répartissent de la façon suivante, soit: sécurité économique à court terme (1.5%), sécurité économique à long terme (4.58%) et relation avec les autres (16.9%). Ils passent de 27.11% au tableau 7, à 22.98% au tableau 8, donc une diminution de 4.13%. Celle-ci touche plus spécifiquement le besoin de relation avec les autres qui baisse de 4%.

Le tableau 9 permet la comparaison entre les motivations du début du cours des candidats qui réussissent et celles

Tableau 9

Motivations (début) vs réussite, échec, abandon
(Nombre moyen de réponses par sujet)

Motivations	Réussite		Echec, abandon	
	Moyenne de réponses	%	Moyenne de réponses	%
Sec. Economique à court terme	.612	1.3%	.789	1.75%
Sec. Economique à long terme	1.776	3.85%	3.316	7.39%
Relation avec les autres	10.694	23.2%	6.632	14.8%
Estime de soi	19.918	43.3%	20.211	45%
Réalisation de soi	13.041	28.3%	13.932	31%

* Chacune des motivations sera reprise dans des tableaux subséquents avec les éléments qui lui sont significatifs.

de ceux qui échouent ou abandonnent. En corollaire, il permettra de vérifier les explications se rattachant à la question suivante. Comment se fait-il que, dans le tableau 8, les motivations supérieures (estime de soi, réalisation de soi) soient plus fortes, alors que les besoins de relation avec les autres ont diminué de 4% à la fin du cours?

Les moyennes se rattachant aux motivations du début en fonction de deux sous-groupes, soit: ceux qui ont réussi et

ceux qui ont échoué ou abandonné, ont été utilisées afin de pouvoir les comparer.

Ce tableau permet d'observer une différence de moyenne de réponses par sujet à la motivation, sécurité économique à long terme, entre les gens qui réussissent et ceux qui échouent ou abandonnent. La moyenne motivationnelle à cet item est presque le double (3.316) pour les gens qui échouent ou abandonnent, de celle des adultes qui réussissent (1,776). Lors de l'analyse de cette motivation spécifique en relation avec la performance, à l'aide du chi carré, celle-ci se révèle significative à .0232.

Cet indice va donc dans le sens de l'explication du tableau 8 où on se demandait pourquoi les motivations supérieures étaient plus fortes. Les résultats présents reflètent une moyenne plus forte à la sécurité économique à long terme pour les étudiants adultes qui ont échoué ou abandonné.

Le besoin de relation avec les autres révèle que les candidats qui réussissent ont davantage besoin d'être avec les autres au début du cours. Toutefois, ce besoin semble satisfait à travers la cohésion de la classe, car à la fin du cours celui-ci a diminué.

Chacune de ces motivations est reprise dans des tableaux subséquents.

Tableaux spécifiques

Les tableaux qui vont suivre reprennent chacune des motivations (sécurité économique à court terme, sécurité économique à long terme, relation avec les autres, estime de soi et réalisation de soi) et explorent les liens possibles entre celles-ci et la performance scolaire (réussite, échec, abandon).

L'étude des motivations en fonction avec la performance scolaire fut réalisée en utilisant des variables contrôles (sociologiques et intellectuelle) pour cette partie de la recherche.

A. Sécurité économique à court terme

Pour les besoins de la recherche, la sécurité économique à court terme se définit comme la possibilité de disposer d'un montant d'argent suffisant pour effectuer les dépenses quotidiennes. Les besoins élaborés ici se devaient d'être comblés à très court terme.

Lors de l'étude de la relation de cette motivation avec la performance scolaire, le résultat se révéla être non-significatif; la probabilité étant de $p = .0721$ et notre zone de rejet de $p \leq .05$, l'hypothèse nulle ne peut être conservée. Cependant, elle peut être prise à titre d'indice permettant d'orienter les résultats. Ce lien pourrait être formulé ainsi:

plus la motivation faisant suite à un besoin de sécurité économique à court terme se situe à un niveau inférieur, plus les candidats réussissent.

Lors de l'utilisation de la variable contrôle intelligence, les données recueillies révèlent la présence d'un lien entre cette motivation et la performance scolaire.

Cette fois, l'hypothèse nulle qui veut qu'il n'y ait pas de relation significative entre le niveau de motivation du besoin de sécurité économique à long terme et la performance académique, est rejetée, la probabilité calculée étant de $p=.0467$. Toutefois, ceci se vérifie pour un échantillonnage limité de l'expérimentation, soit les étudiants adultes ayant un quotient intellectuel au-dessus de la moyenne, soit entre 110 et 128, au test d'intelligence Beta.

Ce résultat vient renforcer l'indice de la première relation trouvée qui, elle, toutefois, n'était pas significative.

Une autre relation digne de mention ($p= .0508$) fut révélée. Celle-ci touche les candidats se situant entre 34 et 40 ans et ce, dans un sens similaire aux autres tableaux.

En conclusion, la présence d'une certaine relation entre la sécurité économique à court terme et la performance

Tableau 10

Sécurité économique à court terme et performance scolaire
 (Réussite, échec et abandon)
 (Variable contrôle, Q.I. (110-128)
 (Nombre et pourcentage de sujets)

Performance	Réussite	Abandon	Total
Sec. Ec. C.T. ^{III} Q.I. (110-128)		Echec	
Inférieur	18 75%	3 15%	18 90%
Moyen	1 5%	0 -	1 5%
Supérieur	0 -	1 5%	1 5%
Total	16 80%	4 20%	20 100%

$\bar{p} = .0467$

scolaire ne peut être niée. Celle-ci va dans ce sens: plus le besoin de sécurité économique à court terme est faible, plus la personne réussit.

De plus, ce lien s'affirme davantage lorsque l'échantillonnage choisi regroupe les candidats ayant entre 34 et 40 ans, et devient vraiment significatif avec ceux possédant un quotient intellectuel au-dessus de la moyenne (110 à 128).

B. Sécurité économique à long terme

Dans cette recherche, cette motivation s'exprime par l'acquisition d'une formation ou d'une profession menant à un travail stable où la personne jouirait d'une bonne sécurité. Un autre aspect important de la sécurité économique à long terme se retrouve dans la possibilité de faire face aux imprévus.

Le tableau suivant permet l'exploration de la relation éventuelle entre la sécurité économique à long terme et la performance scolaire.

L'hypothèse de non-relation entre la sécurité économique à long terme et la performance scolaire est rejetée à un très haut niveau de signification, à savoir, $p = .0232$. L'interprétation qui peut en être donnée est la suivante: plus ce besoin est faible, plus le candidat a de chances de réussir.

De plus, ce niveau de signification se maintient pour plusieurs sous-groupes spécifiques:

- Candidats âgés entre 26 à 33 ans ($p = .0102$)
- Candidats âgés entre 34 à 40 ans ($p = .0497$)
- Candidats de Secondaire III ($p = .0489$)
- Candidats de Secondaire V - Bloc II ($p = .0003$)
- Candidats ayant Q.I. entre 90-109 ($p = .0262$)

Tableau 11

Sécurité économique à long terme vs performance
(Sécurité, échec, abandon)
(Nombre et pourcentage de sujets)

Performance Sec. Ec. L.T.	Réussite	Echec	Abandon	Total
Inférieure ¹	35 51.4%	3 4.4%	5 7.4%	43 63.2%
Moyenne ²	13 19.1%	4 5.9%	3 4.4%	20 29.4%
Supérieure ³	1 1.5%	1 1.5%	3 4.4%	5 7.4%
Total	49 72.9%	8 11.8%	11 16.2%	68 100%

p= .0232

On peut donc conclure que les étudiants adultes qui ont des motivations faisant suite à des besoins de sécurité économique à long terme faibles, ont plus de chances de réussir, ceci de façon particulière pour les personnes entre 26 et 40 ans, de niveau Secondaire II et Secondaire V - Bloc I, ayant une intelligence moyenne (90-109).

Les deux premières motivations (sécurité économique à court terme, sécurité économique à long terme) s'orientent dans le même sens. Plus ces motivations sont fortes, plus le candidat a des probabilités d'échouer.

Maslow (1954) explique que, pour que la personne passe à un niveau supérieur de la hiérarchie des besoins, elle doit avoir comblé ses besoins de base de façon satisfaisante.

Ceci soulève la question suivante: l'aide financière accordée à ces étudiants durant leur formation peut-elle combler leur besoin de sécurité économique à court et à long terme?

Paquet et Bélanger (1975), dans une étude, donnent des indices de réponses. Ils mentionnent que plus de 60% des étudiants adultes qui abandonnent, le font parce qu'ils ont trouvé un emploi stable et régulier. Le tableau 9 indique que les étudiants qui échouent ou abandonnent ont une motivation de sécurité économique à long terme deux fois plus forte que ceux qui réussissent.

On peut donc en déduire que la situation de retour aux études permet de vivre une certaine sécurité économique. Toutefois, pour les candidats ayant un fort besoin de sécurité économique, dès que la chance se présente, ils laissent leurs études pour un travail leur donnant une plus grande sécurité économique.

A la fin du cours, le questionnaire de motivation fut administré seulement aux candidats de Secondaire I et Secondaire V - Bloc I et Bloc II, les étudiants de Secondaire III

n'ayant pas eu les disponibilités nécessaires. La clientèle totale se limitait donc à 48 individus.

Suite à la compilation des statistiques, les motivations (de sécurité économique à court terme et sécurité économique à long terme, relation avec les autres) recueillies à la fin du cours, n'ont laissé aucune relation avec la performance. Tout comme indiqué précédemment, la présence de besoins de base persiste, toutefois ceux-ci ne sont pas prédominants.

C. Relation avec les autres

Aucune relation significative n'a été découverte entre le besoin de relation avec les autres et la performance. Toutefois, une relation significative à $p = .0169$ est exprimée et ce, pour la clientèle globale.

Ce lien a été établi entre le niveau du besoin de relation avec les autres et l'âge des candidats adultes.

En examinant la relation présentée dans le tableau 12, celle-ci révèle que l'âge du candidat est en relation directe avec la force motivationnelle exprimée au besoin de relation avec les autres. Plus la personne est un(e) jeune adulte, plus le besoin d'être avec d'autres personnes devient important. Il va en décroissant avec l'âge.

Tableau 12

Age et relation avec les autres
(Nombre et pourcentage de sujets)

Age	Inférieur	Moyen + Supérieur	Total
(17 - 20)	1 20.0%	12 80.0%	13 19.01%
(21 , 22)	9 69.2%	4 30.8%	13 19.01%
(23,24,25)	10 71.4%	4 28.6%	14 20.6%
(26 - 33)	10 76.9%	3 23.1%	13 19.01%
(34 - 40)	11 84.6%	2 15.4%	13 19.01%
Total	43 63.2%	25 36.8%	68 100%

$p=.0169$

De plus, même si ce besoin est plus fort chez les candidats qui réussissent (tableau 9), la situation d'apprentissage scolaire semble répondre à ce besoin (comparaison de ce besoin au début (tableau 7) et à la fin du cours (tableau 8), car celui-ci s'atténue à la fin du cours.

L'absence de lien entre le besoin de relation avec les autres et la performance scolaire amène à poser des

questions sur la pertinence de diviser la hiérarchie des besoins en deux parties, soit: le besoin de base et le besoin de croissance. Barnes (1960) et Harrison (1966) proposent un modèle hiérarchique séparé en deux parties, mais cette fois-ci, en considérant le besoin d'appartenance comme étant un besoin de niveau supérieur. Aldelfer (1969), toujours en se basant sur les écrits de Maslow (1954), développe sa propre théorie. Il intitule celle-ci du nom de ERG (Existence, Relation, Growth) et divise ainsi la hiérarchie de Maslow en trois parties, soit: 1) les besoins visant l'existence du sujet qui inclut les désirs et besoins physiologiques et matériels; 2) en second lieu, on retrouve le besoin de relation qui touche le besoin de relation avec les autres; 3) le besoin de croissance (growth) où la personne s'implique pour développer sa créativité et/ou sa productivité.

Cette classification où le besoin de relation avec les autres devient une partie séparée entre le besoin nécessaire à l'existence de la personne et sa croissance semble plus appropriée. Les résultats obtenus au besoin de relation avec les autres révèlent que la moyenne obtenue à ce besoin est trop forte pour être assimilée aux besoins de sécurité économique et trop faible pour l'être aux besoins supérieurs.

Celle-ci constituerait donc une motivation intermédiaire entre les besoins de base et les besoins supérieurs.

Cette étape complète donc la seconde partie de la présente recherche se rapportant à la deuxième hypothèse, soit: les adultes possédant des motivations faisant suite à de forts besoins de base (sécurité économique à court et à long terme, relation avec les autres), réussissent moins bien. De plus, les résultats obtenus au tableau 9 font ressortir que les candidats qui abandonnent ou échouent ont des besoins de sécurité économique à long terme plus forts.

Toutefois, celle-ci ne se confirme pas au niveau de la relation avec les autres. Ce qui a soulevé dans les pages précédentes des questions sur la classification de cette motivation.

En conclusion, cette seconde hypothèse se voit partiellement confirmée, soit pour la motivation faisant suite aux besoins de sécurité économique; par contre, aucune relation ne s'est révélée significative entre le besoin de relation avec les autres et la performance.

D. Estime de soi

Maslow (1954) définit l'estime de soi à travers divers termes: estime des autres, réputation, prestige, statut, etc... Il identifie de plus deux sources potentielles de cette motivation soit une provenant de soi-même et une autre de son entourage.

Lors d'une première démarche d'exploration, aucun lien significatif n'est apparu entre l'estime de soi et la performance académique du candidat. Toutefois, l'utilisation du niveau de scolarité comme variable contrôle a permis de rejeter l'hypothèse de non-relation entre l'estime de soi et la performance académique pour une clientèle spécifique, soit les étudiants adultes du Secondaire V - Bloc I, la probabilité étant de $p = .0404$.

A partir de l'étude du tableau 13, il est à noter que les chances de réussir sont reliées au niveau motivationnel de l'estime de soi. Les candidats ayant un faible besoin d'estime de soi échouent; ceux pour qui ce besoin est moyen réussissent et ce, pour un candidat sur deux; ceux qui se situent au niveau supérieur réussissent davantage.

Donc, pour cet échantillon, Secondaire V - Bloc I, plus le candidat a un besoin d'estime de soi fort, plus celui-ci a des chances de réussir. De plus, l'hypothèse nulle est aussi rejetée lorsqu'il s'agit de la relation entre la scolarité et l'estime de soi, car la probabilité est de $p = .0071$. Il est intéressant de souligner le lien que ce résultat peut avoir avec la théorie de Maslow. Celui-ci explique que la provenance de l'estime de soi prend sa source, à la fois dans une perception interne et externe. La relation révélée peut être exprimée ainsi: "Plus le candidat se situe dans une classe

Tableau 13

Estime de soi au début du cours
vs Performance scolaire
(Secondaire V - Bloc I)
(Nombre et pourcentage des sujets)

Estime de soi	Réussite	Echec + Abandon	Total
Inférieur	-	2 100%	2 14.3%
Moyen	2 50.0%	2 50.0%	4 28.6%
Supérieur	5 62.5%	3 37.5%	8 57.1%
Total	7 50.0%	7 50.0%	14 100%

p= .0071

élevée, plus la motivation faisant suite au besoin d'estime de soi est nécessaire".

L'objectif, lors de la seconde administration du "test" de motivation, consiste à explorer la possibilité d'une relation entre l'estime de soi à la fin du cours et la performance scolaire des candidats. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau 14

Estime de soi à la fin du cours
vs performance scolaire
(Nombre et pourcentage de sujets)

<u>Performance</u> Estime de soi	Réussite	Echec + Abandon	Total
Minimum	9 45.0%	11 55.0%	20 41.7%
Moyen	21 91.3%	2 8.7%	23 47.9%
Maximum	4 80.0%	1 20.0%	5 10.4%
Total	34 70.8%	14 29.1%	48 100%

$p = .0010$

Les données présentées à ce tableau permettent de rejeter l'hypothèse de non-relation entre l'estime de soi à la fin du cours et la performance scolaire et ceci à un très fort niveau de probabilité, soit $p = .001$.

Les candidats avec une estime de soi de niveau moyen ou maximum, réussissent davantage. On pourrait donc en retirer la conclusion suivante: "Les gens qui réussissent mieux ont une estime de soi plus forte".

Le rejet de l'hypothèse nulle se retrouve également dans des sous-groupes spécifiques, soit:

- les candidats qui sont âgés entre 17 et 20 ans
($p = 0.111$),
- ceux âgés de 21 et 22 ans ($p = 0.460$),
- ceux qui possèdent un Q.I. entre 110 et 128
($p = .0194$).

De plus, lors de l'étude de la relation du besoin, estime de soi avec la variable intellectuelle, celle-ci se révèle être significative au seuil de $p = .0398$; il peut être interprété ainsi: A l'augmentation de l'estime de soi, on note une augmentation du quotient intellectuel et comme il ne s'agit pas d'une étude de causalité, l'inverse est également vrai.

En conclusion, même si les tableaux de motivation du début n'apportent qu'un appui très fragile à l'hypothèse d'une relation entre l'estime de soi et la performance scolaire, la présence d'un certain lien entre ces variables pour des groupes spécifiques (ex.: Secondaire V - Bloc I) doit être considérée.

La comparaison de l'estime de soi au début et à la fin du cours amène des éclaircissements au sujet de cette motivation. Il fait ressortir un lien significatif entre l'estime de soi à la fin du cours et la performance scolaire des candidats et ce, pour plusieurs sous-groupes. Ceci peut expliquer les résultats obtenus aux tableaux 7 et 8, où les candidats qui réussissaient avaient une estime de soi plus forte

lors de la seconde passation du questionnaire.

Maslow (1954) explique que lorsqu'on s'adresse à des personnalités motivées par les besoins de croissance, la gratification augmente la motivation au lieu de la diminuer; elle accroît l'activité ou l'éteint. Le désir se renforce et se précise. La volonté de développement n'est donc pas limitée, mais exaltée par la satisfaction.

C'est ce qui explique les résultats de l'estime de soi.

E. Réalisation de soi

Maslow (1954) décrit ce besoin comme la possibilité d'utiliser et de développer tout son potentiel et tous ses talents.

Lors de l'exploration de relations possibles entre cette motivation et la performance dans l'échantillonnage total, aucune relation significative n'est ressortie.

Cependant, l'hypothèse de non-relation entre la réalisation de soi et la performance scolaire est rejetée à $p = .0374$ pour les adultes de Secondaire I. Celle-ci peut se formuler ainsi: "Les candidats, en Secondaire I, ayant un fort besoin de réalisation, réussissent mieux".

Tableau 15
 Réalisation de soi vs performance scolaire
 (Secondaire I)
 (Nombre et pourcentage de sujets)

Réalisation de soi	Réussite	Echec + Abandon	Total
Inférieure	5 83.3%	1 16.7%	6 33.3%
Moyenne	3 37.5%	5 62.5%	8 44.4%
Supérieure	4 100%	- -	4 22.2%
Total	12 66.7%	6 33.4%	18 100%

p= .0374

Des résultats semblables ont été trouvés pour des groupes plus nombreux lors de la seconde passation du questionnaire de motivation. Le tableau 16 les présente.

L'hypothèse nulle est rejetée à un seuil de $p = .0127$ pour la relation entre la réalisation de soi et la performance scolaire. Cette relation peut se formuler ainsi: "Plus le candidat a une motivation de réalisation de soi forte, plus il a des chances de réussir".

Tableau 16
 Réalisation de soi vs Performance
 (tous les candidats)
 (Nombre et pourcentage de sujets)

<u>Performance</u> Réalisation de soi	Réussite	Echec + Abandon	Total
Minimum	15 57.7%	11 42.3%	26 54.2%
Moyen	7 77.8%	2 22.2%	9 17.75%
Maximum	12 92.3%	1 7.7%	13 27.0%
Total	34 75.9%	14 24.0%	48 100%
			p= .0127

La troisième hypothèse, soit: Les adultes possédant majoritairement des besoins de niveau supérieur (estime de soi, réalisation), réussissent mieux, a reçu très peu de support pour l'ensemble du groupe.

Cependant, l'hypothèse nulle fut rejetée pour des groupes spécifiques. L'hypothèse voulant que les adultes qui ont des besoins supérieurs réussissent mieux, se trouve partiellement confirmée.

Chapitre VI

Discussion

Pertinence du cadre théorique

Les éléments de cette recherche s'appuient sur la théorie des besoins conçue par Maslow (1943). Celle-ci identifie cinq besoins qu'il classe, par la suite, selon une hiérarchie, soit:

Besoins de base

- Besoins physiologiques
- Besoins de sécurité
- Besoins de relation avec les autres

Besoins supérieurs

- Besoin d'estime de soi
- Besoins de réalisation

Les trois premiers sont des besoins de base, car ils font suite à un manque à combler. Les deux derniers portent sur des besoins de croissance et de développement et sont de niveau supérieur. C'est à partir de ces besoins que le processus motivationnel se met en branle. Ces tableaux présentés respectent généralement cette distribution des motivations des adultes, tel que départies par Maslow. Le seul

point qui a semblé le plus discutable réside dans la dichotomie des besoins (de base et supérieurs), tel que mentionné lors de l'analyse de la variable motivationnelle "relation avec les autres". Nous serions davantage porté à envisager une division tri-partite telle qu'élaborée par Aldelfer (1969) dans sa théorie de ERG (Existence, Relation, Growth). De plus, cette théorie aurait l'avantage de simplifier la classification de réponses dans une recherche similaire.

Donc, la théorie des besoins de Maslow (1943), avec son système hiérarchique, se révèle présente et adaptée à la clientèle visée et ce, encore de nos jours.

Confirmation des hypothèses

Hypothèse I

Les adultes qui retournent aux études le font pour répondre majoritairement à des besoins supérieurs (estime de soi, réalisation de soi) de la hiérarchie de Maslow.

Cette hypothèse se confirme dans tous les tableaux généraux (tableaux 7 et 8) et comparatif (tableau 9), ainsi que dans les tableaux spécifiques. Il ne s'agit pas, évidemment, de développer une relation de cause à effet qui irait dans le sens où tous les adultes qui auraient des besoins supérieurs devraient s'inscrire à des cours de formation.

Cependant, on note que tous les candidats inscrits à la formation générale ont de forts besoins d'estime et de réalisation de soi.

Etant donné les caractéristiques du questionnaire projectif, nous relient ces motivations à la situation vécue par les candidats (retour aux études). On peut donc en tirer une conclusion similaire à l'hypothèse 1. Le choix de s'inscrire à des cours de formation générale devient donc un moyen de répondre à ces besoins dominants.

Hypothèse 2

Les adultes qui échouent ou abandonnent, possèdent des motivations de base (sécurité économique à court et à long terme, relation avec les autres) plus fortes que ceux qui réussissent.

Cette hypothèse se révèle confirmée suivant les données présentées aux tableaux 10 et 11 où les étudiants-adultes qui échouent ou abandonnent ont une motivation faisant suite à des besoins de sécurité à long terme environ deux fois plus forte. De plus, cette même hypothèse se confirme au niveau de l'analyse des besoins de sécurité à court et à long terme en fonction de la performance. Cet examen démontre que, plus ces besoins sont forts, plus le candidat a de probabilités d'échouer.

Un seul besoin de base n'a démontré aucune corrélation scolaire et il s'agit du besoin de relation avec les autres. Ceci a amené à rediscuter la classification de cette motivation comme besoin de base.

Hypothèse 3

Les adultes possédant des besoins de niveau supérieur (estime de soi, réalisation de soi) réussissent mieux.

Une relation significative était prévue, car plusieurs auteurs tendent à interpréter ces deux hypothèses (hypothèses 2 et 3) comme corollaires.

Toutefois, bien que l'hypothèse 3 soit confirmée, celle-ci ne se vérifie pas de façon générale. La relation entre les deux motivations supérieures et la performance se trouvent confirmées seulement pour des sous-groupes spécifiques.

Ceci amène à infirmer l'hypothèse en question, du moins partiellement. Oui, c'est vrai que les étudiants-adultes possédant des motivations faisant suite à des besoins supérieurs, réussissent mieux. Toutefois, on ne peut passer sous silence que cette vérité s'adresse seulement à une clientèle spécifique (tableaux 13, 14, 15, 16).

De plus, une relation significative entre la performance académique et les motivations de niveau supérieur (estime

de soi, réalisation de soi) est observée. La réussite, l'échec ou l'abandon au cours de formation générale est en relation directe avec la motivation de niveau supérieur et ce, dans le sens que les candidats qui réussissent ont des motivations de niveau supérieur plus fort.

En résumé, les deux premières hypothèses se révèlent confirmées, pendant que la troisième reçoit un apport partiel.

Conclusion

Au terme de cette recherche, certains rapports existants entre la motivation et la performance ont été clarifiés. Cette étude a même permis de vérifier la distribution des motivations selon la hiérarchie de Maslow.

En effet, dans la population adulte effectuant un retour aux études, tous les besoins sont présents et dans l'ordre hiérarchique tel que stipulé par Maslow. Les besoins vont en croissant, de la sécurité à l'estime de soi, ensuite s'atténuer à la réalisation de soi, car, comme Maslow l'explique dans sa théorie des besoins, peu de gens sont rendus à ce niveau (réalisation de soi).

Ceci amène à dire que, même si cette théorie a été produite en 1943, elle garde sa valeur, quels que soient les changements survenus. Les cinq besoins demeurent présents chez la personne et ce, dans le même ordre spécifique.

De plus, les besoins les plus importants chez la clientèle adulte qui effectue un retour aux études, ne sont pas les besoins de sécurité (avoir une paye, un bon travail, etc.), mais des besoins de niveau supérieur qui permettent à l'adulte de croître et de se développer personnellement et professionnellement.

Cette conclusion est assez surprenante et s'oppose à l'opinion généralement exprimée sur la motivation des adultes qui retournent sur les bancs d'école.

Au contraire, l'exploration des besoins de base et plus spécifiquement la sécurité économique à court terme et à long terme permet de constater une relation inverse avec la performance et ce, dans le sens que plus la personne a besoin de sécurité, plus elle va se diriger vers une situation qui comble ce besoin, c'est-à-dire un emploi immédiat plutôt qu'une scolarisation accrue.

Il semble bien que l'allocation donnée par le Centre de la Main-d'Oeuvre du Canada ne suffise pas à combler les besoins de sécurité. De plus, l'adulte n'est pas certain si ce cours va déboucher sur une autre formation générale et si, même après une formation professionnelle, il aura de l'emploi.

Pour ce qui est du lien entre les besoins supérieurs et le retour aux études, bien qu'il ne soit pas évident pour toute la clientèle, il se retrouve dans certains sous-groupes.

Appendice A

Questionnaire de motivation

QUESTIONNAIRE DE MOTIVATIONS

Sur chacune des feuilles que vous avez devant vous, vous trouverez des mots comme : "Je désire (que) ...", Je crains (que) ...". Ces mots constituent le début d'une phrase. Je vous demande de la compléter en appliquant les mots à votre cas personnel. Evitez de réfléchir trop longtemps avant chaque phrase, écrivez simplement ce qui vous vient à l'idée sans chercher à faire une belle phrase.

L'essentiel n'est pas d'écrire n'importe quoi, mais d'exprimer les objets réels de votre désir, crainte, etc., tels qu'ils vous viennent à l'esprit. Essayez de répondre de manière à ce que chaque phrase ait un sens en elle-même.

Nous savons que l'on n'aime pas communiquer aux autres ce que l'on désire, craint, etc., toutefois nous tenons à vous souligner la confidentialité dont vos questions seront l'objet.

Une dernière remarque: vous aurez peut-être l'impression que certains mot reviennent, plus ou moins semblables, à des endroits différents. Il ne faut pas, alors, essayez de vous rappeler ce que vous avez écrit, mais écrire simplement ce qui vous vient.

Ecrivez lisiblement. La longueur des phrases n'a pas d'importance. Ne changez pas les mots imprimés.

Nous vous remercions de votre collaboration sans laquelle cette recherche serait impossible.

1- J'espère _____

2- Je travaille en vue de _____

3- Je désire ardemment _____

4- Ma plus grande satisfaction sera de _____

5- Je me propose de _____

6- Je souhaite _____

7- Je tâche de _____

8- Je désire _____

9- Je suis résolu(e) à _____

10- Je serai content(e) quand _____

11- Je souhaite ardemment pouvoir _____

12- Je rêve de _____

13- J'ai la volonté ferme de _____

14- Je veux _____

15- Je n'hésiterais pas à _____

16- Je m'efforce de _____

17- J'ai un très grand désir de _____

18- Ma plus grande récompense sera de _____

19- J'aspire à _____

20- Je souhaite pouvoir _____

21- Je voudrais tellement _____

22- J'essaye de _____

23- Je me prépare à _____

24- Je suis décidé(e) à _____

25- Je serai très heureux(se) lorsque _____

26- Je souhaite ardemment _____

27- Je suis prêt(e) à _____

28- Je ferai tous le efforts possible pour _____

29- Je désire ardemment pouvoir _____

30- Je fais mon possible pour _____

31- Je serai pleinement content(e) lorsque _____

32- Mon grand espoir est de _____

33- Je n'épargnerais rien pour _____

34- Je soupire après _____

35- Je suis déterminé(e) à _____

36- Quoi qu'il en coûte, je suis disposé(e) à _____

37- Mon plus grand espoir est de _____

38- D'une manière définitive, je veux _____

39- J'ai hâte de _____

40- De toutes mes forces, je tends à _____

1- Ce qui me déplairait le plus, c'est de _____

2- Je ne souhaite pas que _____

3- Je m'y opposerais (si) (que) _____

4- Je trouve qu'il est dommage que _____

5- Je n'aimerais pas que _____

6- J'essaie d'éviter que _____

7- Il me déplaît (de) (que) _____

8- Je ne souhaiterais en aucun cas que _____

9- Je crains que _____

10- Je regretterais beaucoup (si) (que) _____

11- Je ne veux pas que _____

12- Ce qui m'inquiète c'est que _____

13- Je n'aimerais pas que _____

14- Je n'aime pas penser que _____

15- Je trouve insupportable que _____

16- Je ne voudrais à aucun prix que _____

17- Je regrette que _____

18- Cela m'ennuyerait beaucoup (si) (que) _____

19- J'ai peur que _____

20- Je ne désirerais pas que _____

Merci beaucoup de votre participation

Claude Rousseau, B.SP.PS.

Claude Rousseau B. Sp. PS.

Appendice B

Profil motivationnel

PROFIL MOTIVATIONNEL

NOM: _____

Q.I. _____

MOTIVATIONS	FREQUENCES
Sécurité à court terme	
Sécurité à long terme	
Relations avec les autres	
Estime de soi	
Réalisation de soi	

Appendice C

Questionnaire d'identification sociale

QUESTIONNAIRE SOCIOLOGIQUE

La présente recherche a pour but de permettre une meilleure compréhension des adultes qui retournent aux études et d'apporter certaines informations facilitant l'adaptation au milieu scolaire.

Pour réaliser ce projet, votre participation est essentiel. Soyez assuré de la confidentialité de vos réponses. Si toutefois certaines craintes ou peurs persistent, avant le début du questionnaire, ne vous gênez pas pour en faire à l'examineur.

Je vous remercie de votre
coopération.

Claude Rousseau, B.SP.PS.

Claude Rousseau B. Sp. Ps.

Dans ce questionnaire, il est nécessaire de demander au candidat de s'identifier car un autre contact peut être nécessaire pour clarifier certaines réponses données.

Nous tenons, de nouveau, à vous assurer de la confidentialité de vos réponses et que les résultats serviront uniquement à des fins de recherche.

P.S. Pour les questions qui ont déjà des réponses énumérées, entourez la lettre correspondant à votre choix.

IDENTIFICATION

Nom: ..

Adresse:

Age: Sexe:

Niveau scolaire actuel:

Téléphone:

1- Quelle est l'occupation actuelle de votre père? (Si décédé ou retraité, donnez sa dernière occupation.)

2- Votre mère travaille-t-elle régulièrement à l'extérieur?

A) Oui

B) Non

Si oui, quelle était sa profession?

3- Quel est votre statut civil?

- A) Célibataire
- B) Marié
- C) Autre

Combien d'enfants de moins de dix-huit (18) ans?

- A) 1 ou 2 enfants
- B) 3 ou 4 enfants
- C) 5 enfants et plus

4- Quels sont les emplois que vous avez occupé durant les deux dernières années? Donnez leur durée.

1977	1978

Quel revenu correspond à celui que vous avez eu durant les deux dernières années?

1977	1978
A) Moins de \$2,000	A) Moins de \$2,000
B) \$2,000 à \$3,999	B) \$2,000 à \$3,999
C) \$4,000 à \$5,999	C) \$4,000 à \$5,999
D) \$6,000 à \$7,999	D) \$6,000 à \$7,999
E) \$8,000 à \$9,999	E) \$8,000 à \$9,999
F) \$10,000 à \$11,999	F) \$10,000 à \$11,999
G) \$12,000 et plus	G) \$12,000 et plus

5- Quelle occupation prévoyez-vous exercer? (But professionnel)

6- Combien de temps croyez-vous nécessaire pour atteindre votre objectif? (But professionnel)

Appendice D

Echelle de statut socio-économique

CATEGORIES DES OCCUPATIONS

1. Professionnels:

Actuaire, artiste, architecte, avocat, agronome, biologiste, chirurgien, chimiste, comptable agréé, chanteur lère classe, dentiste, étudiant (université), ingénieur, juge, médecin, musicien lère classe, notaire, opticien, optométriste, professeur d'université, (collège classique), peinture.

2. Gérance et administration:

Chef de service ou départemental (gouvernement), chef de bureau, contracteur, député, entrepreneur, gérant de ville, gérant d'entreprise industrielle, de grand magasin, d'hôtel, de grand restaurant, gérant de banque, société de prêts, haut poste dans un syndicat, industriel, ministre, sous-ministre, officiers (armée) (police), surintendant de compagnie.

3. Semi-professionnels:

Annonceur de T.V., radio, éditeur, garde-malade, hôtesse de l'air, inspecteur (d'écoles), principal d'école, journaliste, musicien (hobby), professeur (primaire), photographe professionnel, professeur: primaire, secondaire, école spécialisée, école normale, rédacteur, sportif professionnel, technicienne en laboratoire, travailleuse sociale.

4. Petit administrateur:

Administrateur de propriété, archiviste, agent de compagnie, agent d'assurance, ajusteur d'assurance, agent d'immeuble, acheteur (ville de Montréal), agent de publicité, agent d'immigration, barbier (à son compte), commis spécialisé, comptable, chef de gare, capitaine de goélette, contracteur (petit), commerçant, commis voyageur, contrôleur

des prix, chef de section, détective, entrepreneur (petit) dans un métier, (plombier, électricien), entrepreneur (petit) dans l'alimentation (boucher, boulanger), employé civil, (mais pas commis de bureau), économé, gérant de magasin, de restaurant, garagiste, inspecteur, instructeur, "jobber dans le bois", leader, marchand, maître d'hôtel, métier, officiers de placement, organisateur de syndicat, publiciste, propagandiste, propriétaire, petit administrateur, restaurateur, représentant, registrateur, sous-officier (armée) (police) (pompier), secrétaire de municipalité, ou de commission scolaire, superviseur, vérificateur.

5. Collets blancs, employés de bureau:

Commis, commis de bureau, commis de banque, classeur, caissier, commis de magasin, cotiseur, classificateur, correcteur d'épreuves, collecteur, comptable non c.a., décorateur, dessinateur de patron, douanier, dessinateur (industriel ou autre), patroniste, évaluateur, greffier, huissier, mesureur, maître de poste, mesureur de bois, opératrice (campagne), photographe, publiciste, percepteur de pont, secrétaire, sténo, "store keeper", scripteur, surveillant de bureau de poste, télégraphiste, téléphoniste, télétypiste, lithographe, "time study", vendeur, visiteuse sociale.

6. Spécialisés (carte de compétence contremaître):

Assistant-contremaître, aide-technicien, agent des signaux, assembleur, accordeur de piano, briqueteur, boucher, bijoutier, beurrier, barbier, bloquer, contremaître, coordonnier, chaudronnier, chauffeur de locomotive, contrôleur, couturière, coiffeuse, croquemort, cuisinier, cardeur, chauffeur de moulin, cuit le pain, cuviste, débosseur, examinateur, électricien, étalagiste, ébéniste, forgeron, ferblantier, fileur, fleuriste, graveur, horloger, inspecteur, imprimeur, ingénieur de train, ingénieur stationnaire (fournaise), intendant, lettreur, menuisier, mécanicien, mouleur, modiste, monteur, machiniste, 1er maître de goélette, mécanicien-opticien, maçon, météorologiste, orfèvre, plâtrier, peintre, plombier, "papermaker", plaquer, pressier, pâtissier, pilote de navire, pilote d'avion, pipe

fitter, pompier, policier sans grade, papetier, "playmaster",
pointeur, platteur, relieur, riveur, rigueur, soudeur, surveil-
lant, serrurier, technicien, tailleur de pierre, tisserand,
tricoteur, tailleur, tourneur, tailleur de cuir, typographe,
tanneur, technicien de T.V., teinturier, vérificateur, vitrier,
"welder".

7. Semi-spécialisés:

Assembleur, apiculteur, arpenteur, agent de signaux, "bar tender",
bucheron, batteur (moulin à bois), conducteur de camions, auto,
taxi, autobus, tramway, tracteur, pelle mécanique, couvreur, car-
man, chaloupier, chantre (messe), chauffeur, (camionneur), con-
ducteur (chemin de fer), démolisseur, draveur, dispatcher, enca-
dreur, éleveur (animaux), facteur, finisseur (papier), garde-feu,
garde-forestier, gantière, huileur, "hoistman" (mines), instru-
mentiste, jardinier, livreur de lait, de bière, latter, "lightman",
mineur, "millwright", mesureur (chemin de fer), navigateur,
nettoyeur (demine), opérateur, opératrice, outilleur, pêcheur,
presseur (manufacture), planner, polisseur de marbre, photographe
amateur, paysagiste, prospecteur, postillon, polisseur, rembourreur,
soldat, sacristain, saleur de peau, scieur, "switchman".

8. Non spécialisés:

Aide-fermier, aide-garde-malade, aide-qu. ch., apprentis, bell boy,
balayeur, concierge, coupeur de tourbe, cantonnier, cheminot, débar-
deur, "dairy-man", employé de buanderie, emballleur, expéditeur,
entretien des rues, entretien des maisons (femme de ménage), embou-
teilleur, encanteur, fossoyeur, garçon de table, d'ascenseur, gardien,
gardienne d'enfants, "helper", infirmier (non spécialisé), journalier,
livreur, laveur de vaisselle, laveur d'auto, messenger, manoeuvre,
poseur de tuile, de tapis, planteur de quilles, placier dans un thé-
âtre, pelleteur, serre-frein, surveillant (sports et autres), section-
naire, vidangeur

9. Cultivateurs.

Réf: Yves Jocas et Guy Richer,
 "Inter Generation Occupational Mobility"
dans: B. Blishen (ed.),
 "Canadian Society, Sociological perspectives,
Toronto, Marmillan of Canada, 3^{ed} edition, 1968.

Appendice E

Loi d'aide sociale



Loi de l'aide sociale

L.Q. 1969, c. 63

Sanctionnée le 12 décembre 1969

Entrée en vigueur:

- a. 1 à 29 1er novembre 1970
- a. 30 à 42 10 septembre 1970
- a. 43 à 46 1er novembre 1970
- a. 47 10 septembre 1970
- a. 48 à 57 1er novembre 1970
- a. 58 non en vigueur
- a. 59 non en vigueur
- a. 60 1er mai 1972
- a. 61 à 64 1er novembre 1970
- a. 65 10 septembre 1970
- a. 66 à 73 1er novembre 1970
- a. 74 17 juillet 1970

Modifiée par:

- L.Q. 1970, c. 42 et 44
- L.Q. 1974, c. 39
- L.Q. 1976, c. 28
- L.Q. 1978, c. 71
- 1979, P.L. no 12

Loi de l'aide sociale

146

SA MAJESTÉ, de l'avis et du consentement de l'Assemblée nationale du Québec, décrète ce qui suit:

SECTION I

DÉFINITIONS

Interprétation:

1. Dans la présente loi et dans les règlements, à moins que le contexte n'indique un sens différent, les expressions et mots suivants signifient:

« aide sociale »:

a) « aide sociale »: tout bénéfice accordé en vertu de la présente loi;

« famille »:

b) « famille »: les conjoints ou le conjoint survivant ainsi qu'un enfant à leur charge, le conjoint séparé judiciairement ou de fait ainsi qu'un enfant à sa charge, les conjoints sans enfant à charge ou une personne célibataire ainsi qu'un enfant à sa charge;

Rp. 1978, c. 71, a. 1,
Date: 29.01.79

« adulte »:

c) « adulte »: une personne seule ou dans le cas d'une famille, le ou les membres de cette famille autres qu'un enfant à charge;

Rp. 1978, c. 71, a. 1,
Date: 29.01.79

« conjoints »:

d) « conjoints »: l'homme et la femme qui sont mariés et cohabitent, ou qui vivent ensemble maritalement;

« enfant à charge »:

e) « enfant à charge »: tout enfant non marié, quelle que soit sa filiation, qui est âgé de moins de dix-huit ans ou, s'il a dix-huit ans ou plus, qui fréquente une institution d'enseignement, et qui dépend d'un adulte pour sa subsistance;

Rp. 1978, c. 71, a. 1,
Date: 29.01.79

« personne seule »:

f) « personne seule »: toute personne qui n'est pas membre d'une famille;

nov. 1979

« ministre »:

g) « ministre »: le ministre des affaires sociales;

Mod. 1970, c. 42, a. 17,
Date: 22.12.70

h) Ab. 1974, c. 39, a. 52,
Date: 01.08.75

« règlement »:

i) « règlement »: tout règlement adopté en vertu de la présente loi par le lieutenant-gouverneur en conseil.

Date: 01.11.70

SECTION II

DROIT À L'AIDE SOCIALE

Aide sociale autorisée.

2. Le ministre est autorisé à accorder l'aide sociale, dans les cas prévus par la présente loi, à toute famille ou personne seule qui y a droit en vertu de la présente loi et des règlements.

Date: 01.11.70

Base.

3. L'aide sociale est accordée sur la base du déficit qui existe entre les besoins d'une famille ou d'une personne seule et les revenus dont elle dispose, pourvu qu'elle n'en soit pas exclue en raison de la valeur des biens qu'elle possède.

Date: 01.11.70

Manières de fournir l'aide sociale.

4. L'aide sociale est fournie en espèces, en nature ou sous forme de services; de prêt ou de garantie du remboursement d'un emprunt, conformément aux règlements.

Date: 01.11.70

Besoins.

5. Les besoins d'une famille ou d'une personne seule sont ordinaires ou spéciaux.

Besoins ordinaires.

Sont des besoins ordinaires la nourriture, le vêtement, les nécessités domestiques et personnelles ainsi que les autres frais afférents à l'habitation d'une maison ou d'un logement.

Besoins spéciaux.

Tous les autres besoins sont des besoins spéciaux.

Date: 01.11.70

But de l'aide sociale.

6. L'aide sociale comble les besoins ordinaires et spéciaux d'une famille ou personne seule qui est privée de moyens de subsistance.

Date: 01.11.70

Personne, etc., aux études.

7. L'aide sociale ne peut être accordée à une personne seule qui fréquente de jour une institution d'enseignement collégial ou universitaire ou à une famille dont un adulte fréquente de jour une institution d'enseignement collégial ou universitaire, sauf lorsque cette aide est nécessaire pour éviter que cette personne seule ou cette famille ne se trouve dans une situation qui constitue un danger pour la santé ou risque de la conduire au dénuement total.

Rp. 1978, c. 71, a. 2.

Date: 29.01.79

Personne, etc., qui a perdu son emploi.

8. L'aide sociale ne peut être accordée à une personne seule qui, au sens de la Loi de 1971 sur l'assurance-chômage (Statuts du Canada, 1970-71-72, chapitre 48), a perdu son emploi du fait d'un arrêt de travail dû à un conflit collectif ou à une famille dont un adulte a perdu son emploi dans les mêmes circonstances.

Interprétation.

Est considéré avoir perdu son emploi du fait d'un arrêt de travail dû à un conflit collectif, l'adulte qui, pour ce motif, ne pourrait être ou n'a pas été déclaré admissible par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, à des prestations en vertu de la Loi de 1971 sur l'assurance-chômage.

Continuation de l'aide.

Toutefois, l'aide qui était déjà versée à cette personne seule ou à cette famille et qui se serait poursuivie même si l'adulte avait conservé son emploi, peut continuer de lui être versée dans la même mesure et aux mêmes conditions.⁽¹⁾

Rp. 1978, c. 71, a. 2.

Date: 29.01.79

Def. 01.01.76

Membre d'une communauté religieuse.

9. L'aide sociale ne peut être accordée à une personne seule qui est membre d'une communauté religieuse en état de subvenir aux besoins de ses membres ou qui est bénéficiaire d'une prestation accordée en vertu de la Loi de l'assistance publique (Statuts refondus, 1964, chapitre 216).

Rp. 1978, c. 71, a. 2.

Date: 29.01.79

Continuation de l'aide pour réadaptation.

10. Une famille ou une personne seule à qui l'aide sociale a été accordée peut continuer à recevoir cette aide après qu'elle a retrouvé des revenus suffisants pour combler ses besoins, dans le but d'assurer la réadaptation complète et permanente de cette famille ou personne seule.

Rp. 1978, c. 71, a. 2.

Date: 29.01.79

Plan de relèvement.

11. Le ministre peut proposer un plan de relèvement à une famille ou à une personne seule qui reçoit l'aide sociale ou en fait la demande.

Rp. 1978, c. 71, a. 2.

Date: 29.01.79

Cas de refus, etc.

12. L'aide sociale peut être refusée, discontinuée, suspendue ou réduite dans le cas de tout adulte qui, sans raison suffisante:

a) refuse ou abandonne un emploi qu'il pourrait remplir ou continuer à remplir;

b) refuse ou néglige de se prévaloir des mesures appropriées de formation ou de réadaptation indiquées par le ministre sauf dans la mesure prescrite par les règlements;

c) refuse d'accepter un plan de relèvement qui lui est proposé en vertu de l'article 11 ou cesse de s'y conformer après l'avoir accepté;

d) refuse ou néglige d'exercer les droits et recours qui lui appartiennent;

e) refuse ou néglige de se prévaloir des avantages dont il peut bénéficier en vertu d'une autre loi;

f) refuse ou néglige de fournir les renseignements et documents requis pour l'étude de sa demande.

Rp. 1978, c. 71, a. 2.

Date: 29.01.79

⁽¹⁾ Voir Note à la fin de cette loi.

Idem.

Elle peut aussi être refusée, discontinuée, suspendue ou réduite dans le cas de toute personne qui ne se conforme pas à la présente loi ou aux règlements.

Modalités d'application.

Le ministre détermine, conformément aux règlements, les modalités d'application du présent article.

Date: 01.11.70

Aide en attendant le versement d'une somme.

Remboursement.

13. Une personne peut bénéficier de l'aide sociale en attendant le versement d'une somme qui doit lui provenir de la réalisation d'un droit ou de la liquidation d'une affaire, si elle est autrement admissible à l'aide sociale; elle assume alors l'obligation de rembourser, jusqu'à concurrence des sommes d'argent ou de la valeur des biens qu'elle recevra, le montant de l'aide qui lui est ainsi accordée et le gouvernement est alors subrogé aux droits de cette personne jusqu'à concurrence du montant de ces sommes et de la valeur de ces biens. Ce montant peut, en tout temps, être recouvré à titre de dette due au trésor public.

Date: 01.11.70

SECTION III

MODALITÉS DE L'AIDE SOCIALE

Membre d'une famille.

14. Une personne ne cesse pas d'être membre d'une famille du seul fait qu'elle se trouve temporairement hors du foyer familial sauf dans les cas déterminés par règlement.

Rp. 1978, c. 71, a. 4.

Date: 29.01.79

Restriction.

15. Un membre d'une famille ne peut recevoir d'aide sociale à titre individuel.

Date: 01.11.70

Personne de 18 ans et moins.

16. Une personne de moins de dix-huit ans ne peut recevoir d'aide sociale à titre de personne seule.

Adulte.

Elle ne peut être considérée à titre d'adulte constituant une famille avec une autre personne que

148

si elle est mariée à cette personne ou si elle est père ou mère d'un enfant à charge.

Rp. 1978, c. 71, a. 5.

Date: 29.01.79

Fiduciaire désigné pour recevoir l'aide.

17. Le ministre peut désigner toute personne ou organisme pour agir en qualité de fiduciaire pour le compte de toute personne qui bénéficie de l'aide sociale et pour recevoir, à ce titre, les sommes d'argent ou les autres biens qui sont fournis en vertu de la présente loi. Tout fiduciaire ainsi désigné doit rendre compte au ministre à sa demande et lui remettre, le cas échéant, tout reliquat.

Date: 01.11.70

Discrimination, etc., défendue.

18. L'aide sociale doit être accordée sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la religion, la langue, l'ascendance nationale, l'origine sociale, les mœurs ou les convictions politiques de la personne qui la demande ou des membres de sa famille.

Date: 01.11.70

Demande.

19. Toute personne qui désire bénéficier de l'aide sociale doit en faire la demande en la manière prescrite par les règlements.

Date: 01.11.70

Étude du cas.

20. Le ministre doit, dans le plus bref délai possible, procéder à l'étude du cas de chaque requérant, afin de statuer sur son admissibilité à l'aide sociale et d'en déterminer la forme la mieux appropriée.

Date: 01.11.70

Garantie de remboursement des prêts.

21. Le ministre peut garantir le remboursement total ou partiel, en principal et intérêts, de tout prêt fait en faveur d'une personne qui a droit de recevoir l'aide sociale, jusqu'à concurrence des montants qu'elle a ainsi droit de recevoir.

Date: 01.11.70

Fin des prestations.

22. Les prestations versées à titre d'aide sociale prennent fin avec le versement fait pour le mois durant lequel le bénéficiaire cesse de répondre aux conditions d'admissibilité, sous réserve de l'article 10.

Date: 01.11.70

Présomption sur les biens cédés, etc.

23. Tous les biens cédés ou transportés par une personne qui a demandé l'aide sociale ou par une personne qui est membre d'une famille pour laquelle l'aide sociale a été demandée, dans les trois années précédant la date de la demande sont présumés avoir été cédés ou transportés dans le but de rendre cette personne ou cette famille admissible à l'aide sociale ou à des bénéfices plus élevés que ceux qui lui auraient autrement été accordés.

Date: 01.11.70

Inaccessibilité et insaisissabilité.

24. Les sommes versées ou les biens fournis à titre d'aide sociale sont inaccessibles et insaisissables; ils doivent être utilisés aux fins pour lesquelles l'aide sociale a été accordée.

Date: 01.11.70

Avis de changement de situation.

25. Toute personne doit, sans délai, aviser le ministre de tout changement dans sa situation rendant inexacts les renseignements qu'elle a fournis en vue d'obtenir l'aide sociale ou influant, dans son cas, sur les bénéfices qui lui ont été accordés.

Sommes reçues sans droit.

Toute personne qui reçoit l'aide sociale alors qu'elle n'y a pas droit, ou qui l'utilise pour des fins autres que celles pour lesquelles elle a été accordée, est tenue d'en rembourser immédiatement le montant ou la valeur.

Dette due au trésor public.

La valeur de cette aide peut, en tout temps, être recouvrée à titre de dette due au trésor public; elle peut aussi être déduite de tout versement à venir.

Date: 01.11.70

Remboursement et subrogation.

26. Toute personne qui refuse ou néglige sans raison suffisante de subvenir aux besoins d'une personne qui, en vertu d'une loi, d'un contrat ou d'un jugement, dépend d'elle pour sa subsistance, doit rembourser, jusqu'à concurrence du montant de ses obligations envers cette personne, les sommes d'argent et la valeur des autres prestations fournies à cette personne en vertu de la présente loi et le gouvernement est alors subrogé aux droits de cette personne jusqu'à concurrence du montant de ces sommes et de la valeur de ces pres-

tations. Le montant d'un tel remboursement peut, en tout temps, être recouvré à titre de dette due au trésor public.

Date: 01.11.70

SECTION IV

RÉVISION

Demande de révision.

27. Toute personne qui se croit lésée parce que l'aide sociale lui a été refusée ou a été refusée à sa famille, parce qu'elle estime insuffisante l'aide ou la forme d'aide accordée, parce qu'elle est insatisfaite de la manière dont l'aide est fournie, ou parce que l'aide a été, dans son cas, réduite, suspendue ou discontinuée, peut demander la révision de la décision rendue.

Date: 01.11.70

Délai de pourvoi.

28. Le pourvoi en révision est introduit par une demande faite par écrit dans les soixante jours de la date à laquelle le plaignant a été avisé de la décision dont il demande la révision.

Contenu de la demande.

La demande de révision doit contenir un exposé sommaire des motifs invoqués et être adressée au ministre ou à la personne désignée à cette fin par lui, conformément aux règlements.

Vérification des faits, etc.

Sur réception de la demande de révision, le ministre ou cette personne doit vérifier les faits et circonstances de l'affaire, analyser les motifs invoqués et rendre sa décision dans les trente jours de la réception de la demande de révision. Il doit immédiatement aviser par écrit la personne intéressée de la décision rendue, des raisons qui la motivent et de son droit d'en appeler conformément à la présente loi.

Rp. 1978, c. 71, a. 6.

Date: 29.01.79

Pourvoi en révision hors délai.

29. Malgré l'article 28, le ministre peut permettre au plaignant de se pourvoir en révision après le délai visé dans le premier alinéa de l'article 28 s'il démontre qu'il a été, en fait, dans l'impossibilité d'agir plus tôt. Cette décision est

sujette à appel devant la Commission des affaires sociales dans les quinze jours de la date à laquelle le plaignant a été avisé de celle-ci.

Décision infirmée.

Si la Commission infirme la décision du ministre rendue en vertu du présent article, ce dernier ou la personne désignée par lui doit examiner les faits et circonstances de l'affaire, analyser les motifs invoqués et rendre sa décision dans les trente jours de la réception de la décision de la Commission.

Décision écrite et motivée.

Le ministre doit immédiatement aviser par écrit la personne intéressée de la décision rendue, des raisons qui la motivent et de son droit d'en appeler conformément à la présente loi.

Rp. 1978, c. 71, a. 6.

Date: 29.01.79

SECTION V

COMMISSION D'APPEL DE L'AIDE SOCIALE

30. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

31. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

32. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

33. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

34. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

35. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

36. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

37. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

38. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

39. Ab. 1974, c. 39, a. 53,
Date: 01.08.75

40. Ab. 1974, c. 39, s. 53,
Date: 01.08.75

41. Ab. 1974, c. 39, s. 53,
Date: 01.08.75

SECTION VI

APPEL

Droit d'appel.

42. Toute personne visée dans l'article 27 qui se croit lésée à la suite d'une décision rendue en vertu de l'article 28 ou du deuxième alinéa de l'article 29 peut en appeler à la Commission des affaires sociales.

Mod. 1970, c. 44, a. 4;

Mod. 1974, c. 39, a. 54;

Rp. 1978, c. 71, a. 7.

Date: 29.01.79

43. Ab. 1974, c. 39, a. 55,
Date: 01.08.75

44. Ab. 1974, c. 39, a. 55,
Date: 01.08.75

45. Ab. 1974, c. 39, a. 55,
Date: 01.08.75

46. Ab. 1974, c. 39, a. 55,
Date: 01.08.75

47. Ab. 1974, c. 39, a. 55,
Date: 01.08.75

SECTION VII

RÈGLEMENTS

Règlements additionnels.

48. En outre des autres pouvoirs de réglementation qui lui sont conférés par la présente loi, le lieutenant-gouverneur en conseil peut, sous réserve des dispositions de la présente loi, adopter des règlements concernant:

a) les revenus qui peuvent être exclus dans le calcul du déficit d'une famille ou personne seule pour les fins de l'application de l'article 3, ainsi que la façon d'établir la valeur ou le montant de ces revenus;

b) la valeur des biens dont dispose une famille ou personne seule au-delà de laquelle elle est exclue de l'aide sociale et la façon d'en établir le montant;

c) les cas dans lesquels l'aide sociale peut être fournie en espèces, en nature ou sous forme de services, de prêt ou de garantie du remboursement d'un emprunt;

d) les frais afférents à l'habitation d'une maison ou d'un logement que peuvent comprendre les besoins ordinaires d'une famille ou personne seule suivant l'article 5;

e) la mesure dans laquelle les besoins ordinaires d'une famille ou d'une personne seule peuvent être comblés au moyen de l'aide sociale et les méthodes suivant lesquelles ces besoins doivent être prouvés et évalués; dans la détermination de l'aide, il peut être tenu compte de l'âge, de l'aptitude au travail d'une personne seule ou des membres d'une famille sans enfant à charge ou n'en ayant pas eu qui soit décédé, ainsi que du fait qu'une famille ou une personne seule vit chez un parent ou un enfant;¹¹

Mod. 1978, c. 71, a. 8,

Date: 29.01.79

Def. 12.12.69

f) les besoins spéciaux qui peuvent être comblés au moyen de l'aide sociale, la mesure dans laquelle ils peuvent être comblés ainsi que les méthodes suivant lesquelles ils doivent être prouvés et évalués;

g) les cas dans lesquels l'incapacité physique ou mentale d'une personne seule ou d'un adulte membre d'une famille rend cette personne seule ou cette famille admissible à l'aide sociale et la façon dont cette incapacité doit être établie;

Rp. 1978, c. 71, a. 8,

Date: 29.01.79

h) les modalités suivant lesquelles sont établies les prescriptions que peut contenir tout plan de relèvement proposé par le ministre à une famille ou personne seule conformément à l'article 9, y compris les prescriptions relatives à la consolidation des dettes de cette famille ou personne seule et les mesures de formation et de réadaptation auxquelles elles doivent se soumettre;

i) les conditions et modalités suivant lesquelles une famille ou personne seule peut continuer à recevoir l'aide sociale après qu'elle a retrouvé ses moyens de subsistance, ainsi que les conditions auxquelles elle demeure par la suite admissible à l'aide sociale;

¹¹ Voir Note à la fin de cette loi.

j) les modalités suivant lesquelles l'aide sociale peut être refusée, discontinuée, suspendue ou réduite dans les cas prévus à l'article 12;

k) les circonstances dans lesquelles une personne cesse de faire partie d'une famille lorsqu'elle se trouve temporairement hors du foyer familial;

l) Ab. 1978, c. 71, a. 8,

Date: 29.01.79

m) les conditions suivant lesquelles le ministre peut désigner un fiduciaire pour recevoir, à ce titre, les sommes d'argent et les autres biens qui sont fournis à toute personne à titre d'aide sociale;

n) la forme et la teneur des demandes d'aide sociale, les formules que le ministre est autorisé à établir et à prescrire et les renseignements et preuves que doit fournir toute personne qui en fait la demande;

o) les modalités de versements en espèces d'aide financière à titre d'aide sociale, l'époque à laquelle ces versements doivent commencer ainsi que leur fréquence;

p) les modalités des prêts et des garanties d'emprunts qui sont consentis à titre d'aide sociale, ainsi que le délai de remboursement;

q) les avis qui doivent être donnés à toute personne qui demande l'aide sociale, à la suite de toute décision rendue sur cette demande, et la manière dont cette personne doit être avisée de ses recours en révision ou en appel;

r) les modalités de révision des décisions rendues à l'occasion des demandes d'aide sociale;

s) les modalités des remboursements qui peuvent être exigés, en vertu de la présente loi, de toute personne qui a bénéficié de l'aide sociale;

t) les cas dans lesquels une personne est considérée comme fréquentant une institution d'enseignement;

u) les cas dans lesquels le ministre est autorisé à reconnaître une institution d'enseignement pour les fins de la présente loi;

v) les règles et modalités particulières applicables aux esquimaux et aux indiens;

w) la définition du mot « ménage » pour les fins de la présente loi.

Rp. 1978, c. 71, a. 8,

Date: 29.01.79

Entrée en vigueur sur publication.

Ces règlements doivent être publiés dans la *Gazette officielle du Québec* et ils entrent en vigueur à la date de cette publication, ou à toute autre date ultérieure qui y est fixée à cette fin.

Date: 01.11.70

48a. Rp. 1979, P.L. no 12, a. 50,
Date: 01.08.79

48b. Rp. 1979, P.L. no 12, a. 50,
Date: 01.08.79

48c. Rp. 1979, P.L. no 12, a. 50,
Date: 01.08.79

SECTION VIII

DISPOSITIONS DIVERSES

Accords autorisés.

49. Le ministre peut, avec l'autorisation du lieutenant-gouverneur en conseil, conclure tout accord avec le gouvernement du Canada et tout organisme de celui-ci ainsi qu'avec tout autre gouvernement, organisme ou personne, conformément aux intérêts et aux droits du Québec, pour faciliter l'exécution de la présente loi.
Date: 01.11.70

Assistance des fonctionnaires.

50. Les fonctionnaires et employés du ministère des affaires sociales doivent prêter leur assistance à toute personne qui le requiert, pour lui faciliter l'accès aux bénéfices d'aide sociale auxquels elle a droit, particulièrement en l'aidant dans la rédaction d'une demande d'aide sociale ou de révision ou d'une déclaration d'appel prévue par la présente loi.

Id., d'autres employés d'organismes.

Cette obligation incombe également aux fonctionnaires et employés de tout organisme ou personne avec lequel un accord a été conclu conformément à l'article 49.

Mod. 1970, c. 42, a. 17,

Date: 22.12.70

Renseignements d'organismes ou ministères.

51. Nonobstant toute autre loi, le ministre peut obtenir d'un ministère ou d'un organisme du gouvernement tout renseignement qu'il estime nécessaire sur les prestations, de quelque nature qu'elles soient, que ce ministère ou organisme a versées, verse ou serait autorisé à verser à toute personne qui reçoit ou demande l'aide sociale.

Date: 01.11.70

Infraction et peine.

52. Tout fonctionnaire ou employé du ministère des affaires sociales, tout fiduciaire désigné en vertu de l'article 17 ainsi que toute personne participant à l'exécution de la présente loi en vertu de ses dispositions, des règlements ou d'une entente visée à l'article 49 qui révèle, sans y être dûment autorisé, quoi que ce soit dont il a eu connaissance à l'occasion de l'application de la présente loi, commet une infraction et est passible, sur poursuite sommaire, en outre des autres peines qui peuvent lui être imposées, d'une amende de pas moins de \$100 ni de plus de \$1,000 et du paiement des frais.

Poursuites autorisées.

Les poursuites intentées en vertu du présent article doivent être autorisées par le ministre.
Mod. 1970, c. 42, a. 17.
Date: 22.12.70

Infraction et peine.

53. Sous réserve de l'article 52, est passible, sur poursuite sommaire, en outre du paiement des frais, d'une amende n'excédant pas \$200 ou d'un emprisonnement n'excédant pas six mois, ou de l'une et l'autre peine à la fois, quiconque,
a) contrevient à l'une des dispositions de la présente loi ou des règlements;
b) obtient ou reçoit, de mauvaise foi ou par fraude, de l'aide sociale à laquelle il n'a pas droit ou,
c) sciemment, aide ou encourage une autre personne à obtenir ou à recevoir de l'aide sociale à laquelle elle n'a pas droit.

Amende additionnelle.

Toute personne reconnue coupable d'une infraction visée aux paragraphes *b* ou *c* peut en outre être condamnée à une amende qui ne peut excéder le montant obtenu par fraude ou sans droit.
Date: 01.11.70

SECTION IX

DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

S.R., c. 215, ab.

54. La Loi de la Commission des allocations sociales (Statuts refondus, 1964, chapitre 215) est abrogée.
Date: 01.11.70

S.R., c. 216, a. 31, ab.

55. L'article 31 de la Loi de l'assistance publique (Statuts refondus, 1964, chapitre 216) est abrogé.
Date: 01.11.70

S.R., c. 222, a. 8, ab.

56. L'article 8 de la Loi des allocations scolaires (Statuts refondus, 1964, chapitre 222) est abrogé.
Date: 01.11.70

S.R., c. 223, ab.

57. La Loi de l'assistance aux mères nécessiteuses (Statuts refondus, 1964, chapitre 223) est abrogée.
Date: 01.11.70

août 1979

1965 (1re sess.), c. 59, ab.

58. La Loi des allocations aux aveugles (1965, 1re session, chapitre 59) est abrogée.
(Non en vigueur)

1965 (1re sess.), c. 60, ab.

59. La Loi de l'aide aux invalides (1965, 1re session, chapitre 60) est abrogée.
(Non en vigueur)

1965 (1re sess.), c. 61, ab.

60. La Loi de l'assistance aux personnes âgées (1965, 1re session, chapitre 61) est abrogée.
Date: 01.05.72

1966, c. 11, a. 2, remp.

61. L'article 2 de la Loi de l'assistance médicale (1966, chapitre 11) est remplacé par le suivant:

Assistés sociaux.

« 2. Sont des assistés sociaux aux fins de la présente loi:

- a) le bénéficiaire d'assistance sociale en vertu de la Loi de l'assistance publique;
 - b) le bénéficiaire d'aide sociale, à titre de chef de famille ou de personne seule, en vertu de la Loi de l'aide sociale (1969, chapitre 63), autres que ceux visés à l'article 8 de ladite loi, à moins que dans ce dernier cas, les besoins d'aide médicale du bénéficiaire soient reconnus par le ministre conformément aux règlements;
 - c) le bénéficiaire d'assistance sociale en vertu de l'une des dispositions législatives visées aux articles 57 à 60 de ladite Loi de l'aide sociale, ainsi que le conjoint d'un tel bénéficiaire ou de tout enfant à sa charge;
 - d) les membres d'une famille au sens de ladite Loi de l'aide sociale, aux besoins desquels le chef de famille visé au paragraphe *b* subvient habituellement et principalement. ».
- Date: 01.11.70

1966, c. 11, a. 3, remp.

62. L'article 3 de ladite loi est remplacé par le suivant:

Carte d'assistance médicale.

« 3. Le ministre des affaires sociales, ou tout organisme qu'il désigne à cette fin, fait parvenir à chacun des bénéficiaires mentionnés aux paragraphes *a*, *b* et *c* de l'article 2 une carte d'assistance médicale.

Utilité.

Cette carte permet à son détenteur et aux personnes visées aux paragraphes *c* et *d* de l'article 2, de recevoir l'assistance médicale.

Refus de carte.

Toutefois, le ministre des affaires sociales ou l'organisme qu'il a désigné peut refuser la carte d'assistance médicale aux bénéficiaires d'aide sociale visés à l'article 12 de la Loi de l'aide sociale. ».

Mod. 1970, c. 42, a. 17.

Date: 22.12.70

1966, c. 11, a. 4, mod.

63. L'article 4 de ladite loi est modifié en retranschant le troisième alinéa.

Date: 01.11.70

Id., a. 14, mod.

64. L'article 4 de ladite loi est modifié en remplaçant, dans les quatrième et cinquième lignes, les mots « ou à une personne à sa charge » par les suivants: « ou à une personne visée aux paragraphes c et d de l'article 2 ».

Date: 01.11.70

1966/1967, c. 58, a. 9, mod.

65. L'article 9 de la Loi des allocations familiales du Québec (1966/1967, chapitre 58) est modifié en remplaçant le premier alinéa par le suivant:

Appel.

« **9.** Toute personne peut, dans le délai prescrit par les règlements, en appeler devant la Commission d'appel de l'aide sociale instituée par la Loi de l'aide sociale (1969, chapitre 63) de toute décision concernant son droit à une allocation. ».

Date: 10.09.70

Demandes d'aide antérieures.

66. Toute demande faite en vertu d'une des dispositions législatives visées aux articles 55 et 57 à 60, avant la date à laquelle cette disposition aura été abrogée, devient une demande d'aide sociale en vertu de la présente loi si aucune allocation n'a encore été accordée à cette date, à l'égard de cette demande.

Date: 01.11.70

Remplacement d'allocation selon lois abrogées.

67. Lorsque le bénéficiaire d'une allocation versée en vertu d'une des dispositions législatives mentionnées aux articles 55 et 57 à 60 est aussi admissible à l'aide sociale en vertu de la présente loi, cette aide lui est accordée en remplacement de cette allocation. Toutefois, si le bénéficiaire

d'une allocation versée en vertu d'une disposition législative visée aux articles 57 à 60 n'est pas ainsi admissible à l'aide sociale, il continue de bénéficier des allocations prévues par lesdites dispositions législatives jusqu'à concurrence du montant qu'il recevait à la date à laquelle la disposition législative applicable a été abrogée; lesdites dispositions législatives continuent à s'appliquer à cet égard, si elles sont abrogées, comme si elles ne l'avaient pas été.

Continuation d'allocations.

Toutefois, tout bénéficiaire d'une allocation versée en vertu d'une des lois visées aux articles 58, 59 ou 60 continue de bénéficier des allocations prévues par lesdites lois comme si elles n'avaient pas été abrogées, dans tous les cas où l'application de la présente loi aurait pour effet de diminuer le montant de l'aide financière à laquelle il aurait droit en vertu desdites lois jusqu'à ce qu'il cesse d'être bénéficiaire d'une allocation versée en vertu d'une des lois visées auxdits articles.

Date: 01.11.70

Ministre remplace la Commission.

68. Le ministre remplace la Commission des allocations sociales dans l'exercice de tous les pouvoirs que confèrent à cette dernière la Loi de l'assistance publique, les lois visées aux articles 56 à 60 lorsque leurs dispositions continuent de s'appliquer en vertu de l'article 67, ainsi que les règlements adoptés en vertu de ces lois.

Date: 01.11.70

Mutation de personnel.

69. Le président, le vice-président et les membres de la Commission des allocations sociales du Québec ainsi que les fonctionnaires et autres employés de cette Commission deviennent, à compter de la date fixée en vertu de l'article 74, aux mêmes traitements, salaires et conditions, des employés du ministère des affaires sociales.

Mod. 1970, c. 42, a. 17.

Date: 22.12.70

Interprétation.

70. Tout renvoi, dans une autre loi, une proclamation, un règlement, un arrêté en conseil ou dans tout autre document, à l'une des dispositions législatives visées aux articles 54 à 60, est censé, à compter de la date à laquelle cette disposition législative est abrogée, être un renvoi à la présente loi.

Date: 01.11.70

Sommes requises.

71. Les sommes requises pour l'application de la présente loi sont payées à même les deniers accordés annuellement à cette fin par la Législature.

Idem.

Toutefois, pour l'année financière se terminant le 31 mars 1971, ces sommes sont prises à même les deniers accordés pour l'application des dispositions législatives abrogées par la présente loi sauf dans la mesure où, de l'avis du lieutenant-gouverneur en conseil, ces deniers sont requis pour l'application de ces dispositions lorsqu'elles continuent de s'appliquer en vertu de l'article 67.

Deniers additionnels.

Si les sommes accordées par l'alinéa précédent sont insuffisantes pour l'application de la présente loi au cours de l'année financière se terminant le 31 mars 1971, les deniers additionnels requis sont payés à même le fonds consolidé du revenu.

Mod. 1970, c. 44, a. 6.

Date: 01.11.70

Application de la loi.

72. Le ministre des affaires sociales est chargé de l'application de la présente loi.

Mod. 1970, c. 42, a. 17.

Date: 22.12.70

Entrée en vigueur des aa. 58, 59, 60.

73. Les articles 58, 59 et 60 entreront en vigueur

à la date à laquelle, de l'avis du lieutenant-gouverneur en conseil, aucune personne ne bénéficiera plus des dispositions législatives visées par ces articles; cette date sera fixée par proclamation du lieutenant-gouverneur en conseil.
Date: 01.11.70

Entrée en vigueur.

74. Les autres articles de la présente loi entreront en vigueur à la date qui sera fixée par proclamation du lieutenant-gouverneur en conseil; la date ainsi fixée pour l'entrée en vigueur de la section V de la présente loi comprenant les articles 30 à 41 ainsi que pour l'article 65 peut être antérieure à la date fixée pour l'entrée en vigueur des autres articles de la présente loi.

Mod. 1970, c. 44, a. 7.

Date: 17.07.70

NOTE

L'article 9 de la *Loi modifiant la Loi de l'aide Sociale* (1978, c. 71) n'a pu être intégré au texte de cette Loi.

9. Sauf à l'égard des causes pendantes le 30 novembre 1978, le paragraphe *a* de l'article 8 de la présente loi a effet à compter du 12 décembre 1969 et l'article 8, édicté par l'article 2 de la présente loi, a effet à compter du 1er janvier 1976.

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à
M. Jacques Rousseau, Ph.D. et à M. Roger Asselin, pour
l'aide apportée lors de la réalisation de cette recherche.

Références

- ALDERFER, C.P. (1969). An empirical test of new therapy of humans needs. Organizational behavior and human performance, 4, 142-175.
- ANZIEU, D. (1973). Les méthodes projectives. Collection SUP, "Le psychologue". Paris: Presses Universitaires de France.
- BARNES, L.B. (1960). Organizational systems and engineering groups. Haward Graduate School of Business. Boston.
- BEER, M. (1966). Leadership, employee needs and motivation. Bureau of business research, no 29, Ohio: State University.
- BENNET, J. (1964). Does size of figure drawing reflect self-concept. Journal of consulting psychology, 28 (3), 285-286.
- BERGER, R. (1967). The academic achievement and social adjustment of community college graduates. Dissertation abstracts, 28 (4-A), 1200-1201.
- BERNIER, R. (1967). Le phénomène de l'abandon chez les étudiants adultes. Services de l'éducation des adultes. Montréal: SECM.
- BOSHIER, R. (1971). Motivationnals orientations of adult participants: a factor analytic explication of Houle's typologie. Adult education journal, 21, 2, 3-26.
- CAMPBELL, D.R. (1966). Academic interest scholastic achievement and eventual occupation. Journal of counselling psychology, 13 (4), 416-424.
- CAPLIN, M. (1966). The relationship between self-concept and academic achievement and between level of aspiration and academic achievement. Dissertation abstracts, Oct.-Dec., 27, 979-980.
- CAVANO, A. (1973). The relation of academic performance pre-test to self-concept and subsequent academic performance. Dissertation abstracts international, vol. 34 (5-A), 2257.

- CHECKON, S. (1973). A study of the effect of moderator variable on the relationship between self-actualization and achievement. Dissertation abstracts international, 34 (5-A), 2431-2432.
- COFER, C.N., APPLEY, M.H. (1964). Motivation and theory research. Pennsylvania State: John Wiley.
- COLLETTE, A. (1970). Introduction à la psychologie dynamique. Des théories psychanalytiques à la psychologie moderne. Bruxelles: Edition de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self esteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- CROMBACH, J.L. (1970). Essentials of psychological testing. Third edition. New York: Harper & Row.
- DELORME, F., LAROUCHE, V. (1974). La mesure des besoins des individus en situation de travail. Elaboration d'un inventaire. Revue de psychologie appliquée, 24, 4, 209-239.
- EYSENCK, H.J. EYSENCK, S.B.J. (1964). The Eysenck personality inventory. San Diego, California: Education testing service.
- FOURCADE, R. (1975). Motivation et pédagogie. Collection de l'éducation sous la direction de Daniel Zimmerman. Paris: Editions E.S.F.
- FRAISSE, P. (1963). Traité de psychologie expérimentale. Motivation, émotion et personnalité. Tome 5. Paris: Presses Universitaires de France.
- FREER, J.J. (1961). The effects of scholastic success and failure on the relationship among self concept and level of aspiration. Dissertation abstracts, 22 (1), 347.
- FREUD, S. (1927). Essai de psychanalyse. Paris: Payot.
- FREUD, S. (1951). Introduction à la psychanalyse. Paris: Payot.
- GUILFORD, J.P. (1954). Psychometric method. New York: McGraw-Hill.

- HALL, D.T., NOUGAIM, K.E. (1968). In examination of Maslow's need hierarchy in a organizational setting. Organizational behavior and human performance, 3, 12-35.
- HARRISON, R.A. (1966). A conceptual framework for laboratory training. Mimeo.
- HERZBERG, F. (1968). Une fois de plus, comment motiver les employés? Harvard business review, janvier-février.
- HOUAREAU, M.J. (1974). L'inconscient dévoilé par les tests projectifs. Paris: Centre d'étude et de promotion de la lecture.
- HUIZINGA, G. (1970). Maslow's need hierarchy in work situation. Groninger: Wolters.
- HULL, C.L. (1943). Principles of behavior. New York: Harper & Row.
- JOLICOEUR, F. (1969). L'éducation permanente au Québec. Education permanente, 1-7.
- KELLOG, C.E., MORTON, N.W. (1946). Revised Beta examination, restandardization. New York: Psychological Corporation.
- KASSARJIAN, J. (1963). Success, failure and personality. Psychological reports, 13 (2), 567-574.
- KAUFMAN, H. (1962). Task performance expected performance and responses to failure as function of imbalance in self-concept. Dissertation abstracts, 23 (5), 1773.
- KLINEBERG, P. (1957). Psychologie sociale. Vol. 2. Paris: Presses Universitaires de France.
- KNOX, A.B. et al. (1968). Adult intelligence and learning ability. Adult education journal, 18, 3, 188-196.
- KNOX, A.B., SJOGREN, D.D. (1966). Research on adult hearing. Adult education, 15, 133-137.
- KOHLER, W. (1964). La psychologie de la forme. Paris: Gallimard, Collection "Idées".
- LANYON, R., MILTON, M.S. (1967). Psychological learning theories: application to adult education. National seminar on adult education research. University of Wisconsin, 12-19.

- LAROCHE, J.L. (1970). A propos des théories d'apprentissage. Education permanente, 7-31.
- LAROUCHE, V., BELZILE, B. (1974). Motivation et travail¹, cadre conceptuel. Montréal: Université de Montréal.
- LAROUCHE, V., BELZILE, B. (1974). Motivation de travail², Tentative de mesure. Montréal: Université de Montréal.
- LAWLER, E. (1976). Participation and pay. International journal of production research, May, 14 (3), 367-372.
- LEIB, J., SNYDER, W. (1967). Effects of group discussions on underachievement and self-actualization. Journal of counselling psychology, 14, 3, 282-285.
- LICHTER, S. (1966). A comparison of group counselling with individual counselling for college underachievers: Effects on self concept on academic achievement. Dissertation abstracts, 27 (6-B), 1773.
- LINDER, R.M., GURVITZ, M. (1957). Restandardization of revised Beta examination, manual revised.
- LOGAN, F.A. (1969). Fundamentals of learning and motivation. University of New-Mexico, fundamentals of psychology series. W.C. Brown Company.
- MAHMOND, A.W., LAURENCE, G.B. (1976). Maslow reconsidered: A review of research of the need hierarchy theory. Organizational behavior and human performance, 16, 334-349.
- MASLOW, A.H. (1943). Theory of human motivation. Psychological review, 50, 370-396.
- MASLOW, A.H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- MASLOW, A.H. (1962). Toward a psychology of being. Princeton, Toronto, London.
- MASLOW, A.H. (1965). Eupsychian management: a journal. Homewood, Illinois: Irwin & Dorsey press.
- MASLOW, A.H. (1966). The psychology of science: a reconnaissance. New York, London: Harper & Row.

- MASLOW, A.H. (1971). The farther research of human nature. New York: Harper & Row.
- MASON, E.P., BLOOD, D.F. (1966). Cross-validation study of the personality characteristics of gifted college. American psychological association, Washington, pp. 283-284.
- MITCHELL, V.F., MOUGDILL, P. (1976). Measurement of Maslow's need hierarchy. Organizational behavior and human performance, 16, 334-349.
- MORRIS, O., DUBIN, S.S. (1973). Implications of learning theories for adult instruction. Adult education, 24, 1, 3-19.
- MC CLELLAND, D. (1965). Toward a theory of motive acquisition. American psychologist, 20, 321-333.
- MC CLELLAND, D. (1967). The achieving society. New York: The Free press.
- MC CLELLAND, D.C., WINTER, D.G. (1969). Motivating economic achievement. New York: The Free press.
- MC KISSICK, G.C. (1976). The relationship among the factors of academic ability, self-actualisation and achievement of senior in a four years liberal arts college for women. Dissertation abstracts international, mars, 33, 9-A, 4862.
- NAPPS, KLELL, BAYNE (1972). The relation of self concept and internal-external control to the academic achievement of learners in adult basic education programs. Dissertation abstracts international, Octobre, vol. 33 (4-A), 1404.
- NUTTIN, J. (1961). Tâche, réussite et échec. Théorie de la conduite humaine. Publication universitaire de Louvain.
- NUTTIN, J. (1965). La structure de la personnalité. Collection SUP "Le psychologue". Section dirigée par Paul Fraisse. Paris: Presses Universitaires de France.
- NUTTIN, J. (1968). Psychanalyse et conception du spiritualisme de l'homme. Louvain: Publications universitaires.
- NUTTIN, J. (1971). Report of the London seminar on time-perspective.
- OSTERRIETH, P.A. (1959). La motivation. Paris: Presses Universitaires de France.

- PAVLOV, I.P. (1927). Les reflexes conditionnels. Etude objective de l'activité nerveuse supérieure des animaux. Traduit par Gricouroff en 1977.
- PAQUET, P., BELANGER, P. (1975). La formation professionnelle des adultes: sa signification sociale. Montréal: Institut canadien de l'éducation des adultes (I.C.E.A.).
- PAYNE, R. (1970). Factor analyses of a Maslow-type need questionnaire. Personnel psychology, 23, 253-268.
- PEAK, H. (1955). Attitude and motivation. Symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska.
- PORTER, L.W. (1961). A study of perceived satisfaction in bottom and middle management jobs. Journal of applied psychology, XLV, 446-451.
- PORTER, L.W. (1962). Job attitude in management: perceived deficiencies in need fulfilment as function of job, level. Journal of applied psychology, XLVI, 375-384.
- REUCHLIN, M. (1969). Les méthodes en psychologie. Coll. "Que sais-je?". Paris: Presses Universitaires de France.
- RHINEHART, J.B. (1969). Comparative study of need satisfaction in governmental and business hierarchies. Journal of applied psychology, 53, 230-235.
- RICHELLE, M. (1977). B.F. Skinner ou le péril behavioriste. Pierre Mardaga éditeur, psychologie et sciences humaines.
- ROBERTS, K.H. (1971). A factor analytic study of job satisfaction items designed to measure Maslow's need categories. Personnel psychology, 24, 205-220.
- ROESCH, I.H. (1975). Analysis of relationship between measures of self-actualization, discovery teaching climate and selected characteristics of secondary science students in residential schools for the deaf. University of Idaho.
- ROGERS, C.R. (1963). The actualizing tendency in relation to motives and to consciousness. Nebraska symposium on motivation. Lincoln, 1-24.
- ROGERS, C.R. (1964). Toward a science of the person. In T.W. Wann (Ed.): Behaviorism and phenomenology contracting bases for modern psychology (pp. 109-140). Chicago: University of Chicago press.

- ROGERS, C.R. (1968). Le développement de la personne. Paris: Dunod.
- SAFER, S.A., WEITZMAN, E. (1966). The expectancy scale, a new inventory of college expectancies. American psychological association. New York, september.
- SEVIGNY, R. (1966). Résultats d'une enquête sur les antécédents sociaux, les motivations et le persévérance des étudiants inscrits aux cours d'éducation des adultes. Montréal: Bibliothèque CECM.
- SKINNER, B.F. (1953). Science and human behavior. New York: The Free Press.
- SKINNER, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Haward educationnal review, 24, 107-117.
- SKINNER, B.F. (1958). Teaching machine. Science, 128, 969-977.
- SKINNER, B.F. (1969). L'analyse expérimentale du comportement. Un essai théorique. Psychologie et sciences humaines. Charles Dessart, éditeur. Traduction de Contengencies of reinforcement: a theoritical analysis.
- ST-ARNAUD, Y. (1974). La personne humaine. Introduction à L'étude de la personne et des relations interpersonnelles. Montréal: Les éditions CIM.
- STILLWELL, J.R. (1966). An investigation of the interrelation among global self-concept, role self-concept and achievement. Dissertation abstracts, Oct.-Dec., 27, 682.
- TREMBLAY, M.A., FORTIN, G. (1964). Les comportements économiques de la famille salariée au Québec: une étude des conditions de vie et des aspirations de la famille canadienne-française d'aujourd'hui. Avec la collaboration de Marc Laplante. Québec: Presses de l'Université Laval.
- VERNER, C., DAVIS, J. (1964). Completion and drop out: a review of research. Adult education, 14, 157-176.
- VROOM, V.H. (1964). Work and motivation. New York: John Wiley.
- WATERS, L.K., ROACH, D. (1973). A factor analysis of need fulfillment items designed to measure Maslow's need categories. Personnel psychology, 26, 185-190.

- WATLEY, D.J. (1965). Performance and characteristics of confident student. Personnel and guidance journal, 43 (6), 591-596.
- WATSON, J.B. (1925). Behaviorism. New York: Norton. Traduit en français, Le behaviorisme, Paris, 1972.
- WYER, R. (1965). Social role and academic achievement. Journal of psychology, 2 (1), 645-649.